A Utopia e as Moscas

Da Domesticação à Educação

DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO
Sociologia da Educação
Maio de 2009

Pedro Moreno da Fonseca

Orientação: Prof. Dr. João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Agradecimentos

Agradecimentos Institucionais

À Escola da "Revelação" EB 2/3: aos seus responsáveis, aos professores, funcionários e alunos que toleraram a minha permanência e possibilitaram a realização do trabalho de campo.

À Presidência do Conselho Directivo da FLUP, pela facilitação oportuna e atempada de todas as diligências administrativas necessárias.

Ao Dr. António Charana e à Dra. Hélia Moura pela facilitação de condições laborais compatíveis com as exigências de elaboração desta dissertação.

Agradecimentos Académicos

Ao Prof. Dr. João Teixeira Lopes pela orientação paciente, estimulante e pela criação de condições de liberdade e estabilidade criativa, sem as quais a realização desta dissertação teria sido impossível.

Ao Prof. Dr. John Law pelo acolhimento na Universidade de Lancaster e pela preciosa supervisão do trabalho aí desenvolvido.

Ao Dr. António Coimbra de Matos, pela orientação a nível das teorias psicológicas psicodinâmicas, sem qualquer contrapartida, senão o gosto de colaborar num projecto em que se dignou a acreditar desde o início.

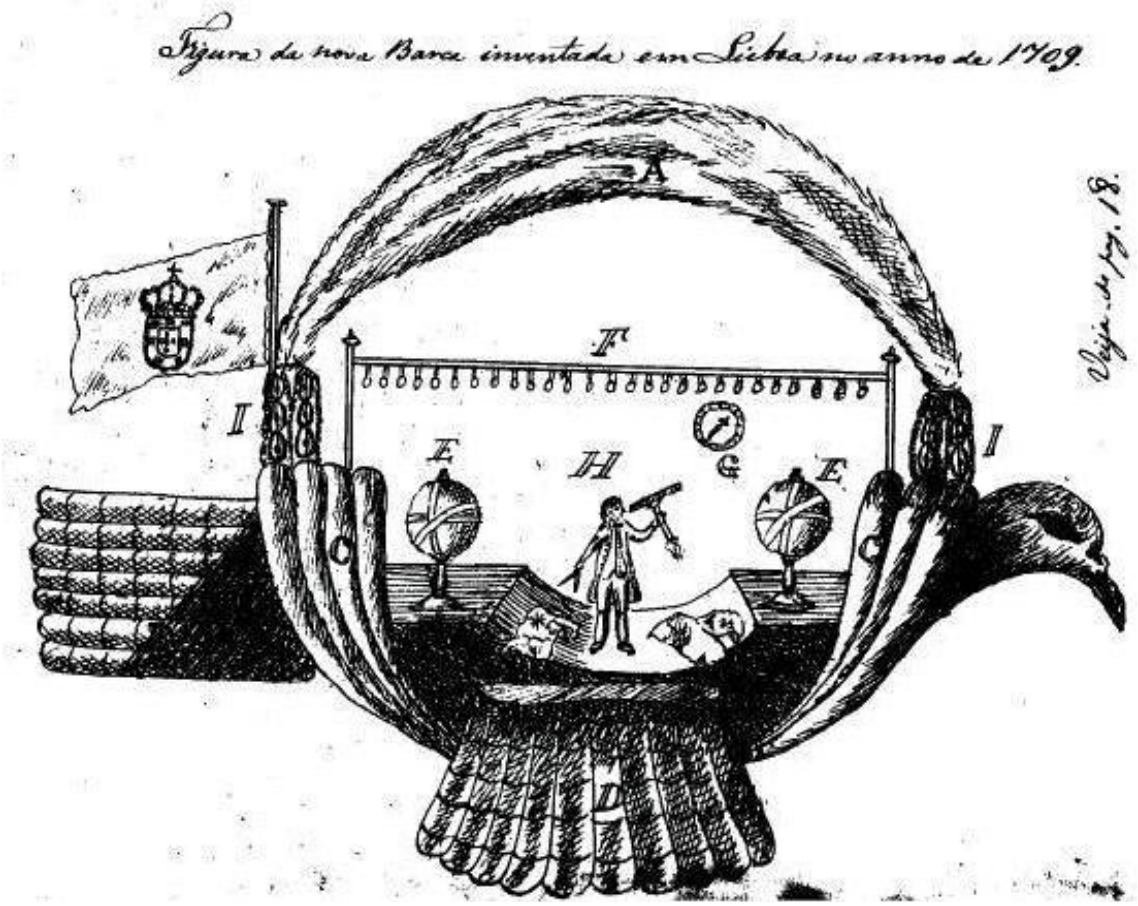
Agradecimentos Pessoais

Aos meus pais, pelo apoio permanente e em especial à minha mãe que incansavelmente me amparou, como pôde, em todas as etapas.

À Dra. Joana Coteriano, pela enorme solidariedade.

À Dra. Alice Terrível, por todo o apoio dado.

À Tao McCarthy, pelo apoio afectivo e moral.



A "Passarola" de Bartolomeu de Gusmão

o mágico labor
de unir o que é novo
ao que nunca está perdido

Índice

Agradecimentos ... 2
Índice ... 4
INTRODUÇÃO ... 8
Parte I – A Relevância Social da Percepção ... 10
Introdução ... 10
Da Sensorialidade à Reflexão Crítica ... 11
Transcendentalidade e Percepção: A lenta ruptura com a ideia de a prioris cognitivos ... 13
O Inconsciente Freudiano ... 33
Pós-Freud: Entre a Teoria das Relações de Objecto e o Construtivismo de Piaget 50
Simmel e a solução empática do problema da subjectividade ... 59
O problema da subjectividade em Weber ... 66
PARTE II – A Sociologia da Educação ... 87
Introdução ... 87
Durkheim e os Durkheimianos ... 88
Os Estruturo-Funcionalistas ... 99
Determinismo e Estruturalismo na posição Marxista e Neo-Marxista ... 106
Tentativas de Superação do Estruturalismo #1: Distanciamento e Proximidade face a Marx ... 114
Pierre Bourdieu: Ocultismos e Ocultações ... 114
Teorias Voluntaristas e Crítica do Socialismo Ocidental ... 127
Tentativas de Superação do Estruturalismo #2: Do Interaccionismo ao Pós-Estruturalismo ... 135
Interaccionismo Simbólico e Etnometodologia ... 137
Pós-Modernismo: Entre as estórias e a História ... 177
A Sociologia da Educação na senda do Pós-Modernismo ... 186
Oswald Spengler e os termos da Ocidentalidade ... 203
Parte III – Síntese Teórica e Metodologia de Análise ... 210
Introdução ... 210
Síntese Crítica da Sociologia Educativa ... 211
Metodologia de Estudo – Técnicas Indiciárias e Metáfora Interpretativa ... 230
Recolha Estrutural: Técnicas Indiciárias ... 232
Metáfora Interpretativa: Utopia e Moscas ... 234
Estudo de Campo – Convenções de Observação em Sala de Aula ... 241

Meso-Análise: Características Estruturais e Morfologia do Sistema-Escola 243
Parte IV – Estudo Empírico 247
Análise dos dados do PISA 2006 247
Síntese Amostral 249
Inferência Estatística – Caracterização da População 250
Análise de Regressões Lineares 274
Análise de Regressões Multinível 279
Análise dos dados PISA 2006 - Conclusões 287
Estereotipificação e Insularização: Algumas evidências a partir do estudo PISA 2006 289
Estudo de Caso - Escola da Revelação EB 2/3 298
Geografia, História e Ambiente Circundante 298
Composição Sócio-Económica e Étnica da População de Alunos 300
Ligações externas e tensão social: entre a comunidade e o Estado 302
A relação dual com o ambiente institucional no estabelecimento local de um ideal educativo 304
A identidade do professor: entre a colonização do papel prescrito e a autenticidade 317
Observação - As aulas de ciências do 9º B 323
Diário de Campo: Impressões 327
Utopia e domesticação: exposição teórica, dinâmica dos trabalhos de casa e dos testes 329
"Parece quando estou na cozinha, com a minha mãe" 337
"As aulas são uma seca" 338
Conclusões 340
Bibliografia 354
Anexos 367
Transcrição Integral das Entrevistas 368
Fichas de Síntese das Entrevistas 384
Fichas de Aula 394
Fichas da disciplina de ciências e teste de avaliação 419
Descrição e conteúdo dos índices PISA construídos 427

Índice de Quadros e Figuras

Q.1. Nº de Casos por Natureza do Capital 249
Q.2. Nº de Casos por Naturalidade 249
Q.3. Nº de Casos por Dimensão da Localidade 249

Q.4. Nº de Casos por Dimensão da Escola 249
Q.5. - Quadro Síntese de Resultados por Estatuto Sócio-Profissional do Pai 250
Q.6. - Distribuição dos Alunos por Nível de Rendimento Bruto do Agregado e Categoria Sócio-Profissional do Pai 251
Q.7. - Estatuto Sócio Profissional Esperado pelo Aluno por Estatuto do Pai (%) 253
Q.8. -Quadro Síntese de Índices de Propriedade de Bens por Natureza e Estatuto do Pai 255
Q.9. - Quadro-Síntese de Resultados por Estatuto e Naturalidade 257
Q.10. - Quadro de Síntese dos Testes às Diferenças de Desempenho entre Portugueses e Estrangeiros 258
Q.11 - Distribuição dos Alunos por Estatuto Sócio-Profissional do Pai 259
Q.12 - Resultados a Ciências por Naturalidade do Aluno e Estatuto Sócio-Profissional do Pai 260
Q.13 - Resultados a Ciências por Naturalidade do Aluno e Nível de Habilitações dos Pais 260
Q.14 - Resultados a Ciências por Naturalidade do Aluno e Existência de Ascendentes dos PALOP 261
Q.15 - Índice Sócio-Económico (HISEI) por Naturalidade do Aluno e Existência de Ascendentes dos PALOP 262
Q.17 - Quadro Síntese de Índices de Propriedade de Bens por Natureza e Naturalidade 263
Q.18 - Média a Ciências por Naturalidade e Género 264
Q.19 - Teste à Diferença das Médias a Ciências por Género 265
Q.20 - Diferenças de Médias a Ciências entre Centros Urbanos de Diferente Dimensão 266
Q.21 - Teste à Diferença das Médias a Ciências entre o Ensino Público e Privado 266
Q.22 - Síntese de Distinções entre Ensino Público e Privado 267
Q.23 - Correlação dos Resultados a Ciências com Indicadores Estruturais da Escola 268
Q.24 - Correlações dos Resultados a Ciências com o Nível de Ligação ao Exterior da Escola, por Origem 270
Q.25 - Correlações dos Resultados a Ciências com Características do Aluno/Agregado 271
Q.26 - Correlação dos Indicadores de Potencial Sócio-Económico e Cultural com o estatuto Sócio Económico HISEI 271
Q.27 - Correlações entre o Estatuto Sócio-Profissional aos 30 anos e o Estatuto Familiar 273
Q.28 - Modelo Saturado 275
Q.29 - Modelo 2 276
Q. 30 - Modelo 4 277

Q. 31 - Modelo 5 277
Q. 32 - Modelo 5 (Alternativa) 278
Q.33 – Síntese das Variáveis Utilizadas no Modelo Hierárquico Saturado 281
Q.34 - Coeficientes Standartizados 286
Q.35 – Matriz de Variâncias-Covariâncias 287
Q.36 - Níveis de Auto-Eficácia e de Auto-Conceito por Género e CNP do Pai .. 291
Q.37 -Níveis de Auto-Eficácia e de Auto-Conceito por Género 292
Q.38 - Níveis de Auto-Eficácia e de Auto-Conceito por Género e Naturalidade. 292
Q. 39 - Distribuição dos Alunos da Escola por Nível Sócio-Profissional dos Pais 300
Q.40 - Distribuição dos Alunos da Escola por Nível de Habilitações dos Pais 301
Q.41 - Distribuição dos Alunos da Escola por Naturalidade 301
Q. 43 - Síntese Enquadradora dos Alunos do 9º B 324

Exemplo 1 – Item PISA "Mary Montagu" #1 295
Exemplo 2 – Item PISA "Mary Montagu" #2 296

Figura 1 - A sala de Aula 328

INTRODUÇÃO

A presente dissertação pretende ser um contributo crítico para uma área com uma longa tradição de reflexão em Sociologia, bem como noutras ciências humanas, a Educação. O objectivo é duplo: o propósito instrumental de uma dissertação, de demonstrar conhecimento na área, evidenciado capacidade articulação de teorias e técnicas de pesquisa; o objectivo porventura mais profundo de acrescentar uma partícula reflexiva de relevo, sobre o modo de observar os fenómenos educativos e, assim, contribuir para a construção de uma educação melhor, mais socialmente relevante, mais significativa para os indivíduos e que os auxilie a realizar o seu potencial.

A ideia de fundo é a de que existe um condicionamento perceptivo com base social, associado a características culturais, que coloca em causa a possibilidade de aplicação de um padrão educativo único, assente numa expressão universalista das relações causais do mundo, entendido como o mais correcto, o pico de uma evolução do conhecimento humano.

A discussão é de elevada complexidade e é com cautela que a procuramos manter dentro dos limites da ciência social. Todavia, a quantidade de reflexões que esta motiva, impele-nos a explorar extensivamente tópicos da Filosofia da mente, da Psicologia e da Filosofia da História.

A estrutura desta tese reflecte o interesse dinâmico da investigação desenvolvida e a concentração em etapas de descoberta e consolidação teórica, que atestam o processo de aprendizagem do autor.

A primeira parte faz uma recolha de teorias fundadoras no que respeita à formulação da ideia de uma mente e de uma identidade situada, construída, ainda que inscrita nos termos de um condicionamento social. Trata-se de um percurso que é, posteriormente, conciliado com os desenvolvimentos da teoria pós-Estruturalista, na terceira parte do texto. Trata-se de um conjunto de contributos que prefigura um distanciamento relativo face à ideia Kantiana de *a prioris* cognitivos, tendendo a situá-los culturalmente. É, também, discutida, nesta parte, a forma de integração de caracteres afectivos na compreensão da acção com sentido social, bem como o papel da intencionalidade.

A segunda parte desta dissertação preocupa-se com a revisão crítica dos contributos teóricos da Sociologia da Educação, à luz das problemáticas discutidas na primeira parte. O capítulo culmina com a recuperação da problemática da percepção e a sua inscrição cultural nos termos de uma filosofia morfológica da história.

A terceira parte efectua uma síntese crítica da teoria exposta e estabelece a metodologia de observação a utilizar no estudo de campo. A quarta parte expõe os resultados da análise de fundamentalmente dois conjuntos de dados:

- a indagação estrutural resultante da realização de inferência estatística e a aplicação de um modelo hierárquico sobre os dados do PISA 2006;
- a análise sociológica do caso de uma escola do 3º ciclo.

A primeira análise tenciona confrontar com os dados Portugueses as relacionalidades teóricas habitualmente evidenciadas pelos estudos de Sociologia de Educação, investigando até que ponto estas possuem aplicabilidade ao caso nacional. A segunda análise procura explorar o detalhe do funcionamento simbólico na interacção escolar, aferindo conexões com sentido social e racionalidades mobilizadas pelos indivíduos.

O estudo tem três ênfases particulares:

- A aprendizagem de ciências como caso de particular interesse no estabelecimento de intersubjectividades simbólicas entre a escola e os alunos;
- O estudo de caracteres sócio-económicos em conexão com particularidades culturais que afectem a relação dos alunos com a aprendizagem escolar;
- A formação de identidades académicas entre os alunos e com ascendentes estrangeiros, tendo em conta a existência de friccionalidade cultural.

O título desta dissertação encerra uma metáfora interpretativa: o do vogar entre as ilhas de uma Utopia educativa e as Moscas onde as crianças dominam e vivem, num processo que conhece como extremos a insularização total da domesticação cognitiva e a fusão criativa de um genuíno processo Educativo. A escola, o navio que aproxima ou definitivamente isola os pólos desse processo.

Parte I – A Relevância Social da Percepção

Introdução

O ponto de partida desta dissertação é a discussão da relevância sociológica da percepção. Trata-se de uma discussão direccionada em simultâneo para dois objectos fulcrais: a consciência do observador e a do observado.

Assim, e nesta primeira parte, deverei simultaneamente aferir os parâmetros de duas descobertas: a de mim próprio enquanto cientista, auto-questionado e disciplinado; a do outro, enquanto ser humano, portador de julgamento e emoção, cidadão deste mundo por razão existencial, por razão social.

Do ponto de vista do investigador, é necessária a premissa de um estado meditativo, que lhe permita, a partir dos seus próprios preconceitos e concepções entrever a realidade experimentada pelo outro e transmitir a sua observação numa linguagem organizada, mas não excessivamente concisa, para que o leitor possa ter um espaço de questionamento crítico comunicante com o texto, estabelecendo não só confrontos, mas também pontes com as ideias expostas. Entende-se, aqui, que a lógica discursiva não é o único valor do conhecimento, sendo que a abertura de espaços onde a intuição conviva com os modelos teóricos é, de longe, mais desejável.

Relativamente à realidade social observada, entende-se que é necessário transcender as fronteiras paradigmáticas e disciplinares, procurando não uma mera combinatória científica, mas buscando um conhecimento de base, propriamente científico, em que a Filosofia, de mãos dadas com a evidência empírica, auxilia o investigador na sua busca. Assim, o ser humano deste texto não é o da Psicologia, da Antropologia ou da Economia. Não é sequer o da Sociologia, na medida em que esta se entenda como adstrita aos seus territórios convencionais.

O indivíduo aqui concebido será comunicante, com os outros e consigo mesmo, através dos veículos que a vida lhe oferece e na medida em que este aos mesmos acede. Torna-se, pois necessário conceber a vida a partir daquilo que reconhecemos como sendo o seu parto social, o seu início: a percepção. E assente nesta premissa pode esta investigação receber o qualificativo de Sociológica.

Dado o contributo crítico que a Psicologia desenvolve, no sentido de perceber, em efectivo, a física dos fenómenos da vida interna, tipificando-os, é apenas natural que seja uma parte importante da reflexão aqui conduzida. Em rigor, cremos que qualquer descrição da acção em sociedade que negligencie as evidências relevadas pela experiência clínica e científica da Psicologia se insere na categoria da negligência grosseira.

Tendo, igualmente em conta que não só de ciência se compõem os juízos individuais e que a ciência apenas descobre e nada em efectivo sabe, colocaremos em plano de reflexão, sempre que seja relevante, observações de senso comum ou elementos doutrinais religiosos ou para-religiosos. Como veremos mais à frente, embora não obedecendo a parâmetros científicos no sentido habitual, estes contributos criam, frequentemente, questionamentos de difícil resolução.

Da Sensorialidade à Reflexão Crítica

Inevitavelmente, a discussão da percepção remete-nos para uma discussão que ocorre desde a antiguidade, não sendo invulgar que teóricos contemporâneos se socorram das próprias máximas de Heraclito de Éfeso, quando colocados perante questões de fundamento.

O nosso ponto de partida é algo posterior, vinculado ao período filosófico do início do século XX, quando, numa efervescente época de reflexão empírica e filosófica se recolocou de modo premente a questão da construção do conhecimento.

Assim, podemos entrever, nesse nexo temporal, a definição de uma antinomia que viria a fundar tensões básicas Filosofia e na Ciência. Discernimos essa antinomia como sendo a da Manifestação vs Conteúdo. Assim e desde o nascimento das Ciências Positivas, colocou-se ao investigador o problema de aferir a partir de manifestações externas dos seres a verdade dos processos que efectivamente conduzem a sua existência, experimentando uma tensão semelhante à que terá existido entre Sócrates e Protágoras.

No entanto, e de forma diferente da antiguidade clássica, é dada ao investigador a possibilidade de reflectir com o auxilio de uma abstracção fundamental: o simbolismo. Um simbolismo não ingénuo, mas sim questionador, investido de um desejo do ser humano perceber não só o mundo ao seu redor mas também o seu mundo interno. O *seu* mundo.

Assim o conhecimento a partir do século XX é, em efectivo, irremediavelmente relativizador e internamente dialogante. Tal cria o problema de nenhum sistema ou método poder aspirar a ser eternamente válido ou sequer imune ao contágio da concepção pessoal. Este último aspecto, de tal forma crítico, levou alguns a declarar a morte da filosofia devido à irremediável distorção que a língua impõe à razão e outros a considerar, pela mesma razão, a linguística a única ciência com validade.

Curiosamente tal negligencia a principal lição Socrática: a de que o conhecimento se insinua quase como uma névoa, por entre a refrega das ideologias, linguagens e estilos. Esta lição, que fundamenta toda a ideia de Diálogo e sem a qual a própria epistemologia Platónica não é mais do que uma arquitectura vazia, parece ser a inspiração dos filósofos que de Kant a Wittgenstein procuram, ainda, definir o terreno da verdade e da possibilidade.

Pesem as divergências entre estes pensadores que abriram ou fecharam caminhos para a ciência, a ideia fundamental da insinuação da verdade (o Logos de Heraclito) por entre o inexplorado matagal da mente, conduziu os filósofos a tentar conceptualizar quer os processos de apreensão e organização da informação sensorial, quer de construção de modelos interpretativos da mesma. Ainda que muitas vezes de modo camuflado, à maneira de pressupostos ocultos, os resultados desta reflexão permitiriam a construção da Psicologia e da Sociologia.

Assim, e depois do domínio relativo das ideias de Descartes sobre a produção do conhecimento, a Filosofia entra na era da meditação sobre os princípios de consciência do observador, descortinando, de súbito, o excessivo domínio da escolástica medieval sobre as ideias do teórico do Método.

Descobre também, com Nietzsche, a chocante evidência da pressão que as premissas morais colocam sobre a busca do conhecimento e sobre a organização social, intoxicando a reflexão com modelos de virtude não necessariamente correctos. Embora com retrocessos e acidentes, a Filosofia descobre que, naquilo que parecia ser a sua melhor colheita, existe um amplo pasto para o dogmatismo mais insensato.

É apenas natural que a partir de Kant a ideia de transcendentalidade seja continuamente mobilizada para definir uma nova área de discussão: a da construção do *sentido*. Esta pedra angular da própria Sociologia, resulta da análise dos contextos de realização individuais e da mais elementar premissa de liberdade individual. Duas ideias resumem o fulcro da noção de transcendentalidade:

- A concepção de que apesar da pressão que é exercida pelo mundo sobre o indivíduo este actua e pensa segundo uma interpretação que lhe é própria e única;
- através de um sucessivo auto-questionamento, pode este mesmo indivíduo estabelecer-se como ser consciente de si mesmo, espiritualmente orientado para o conhecimento do mundo e de si.

Este relativo recuo para uma filosofia pré-cartesinana permite abrir o trinco do Método e faz com que Husserl possa idealizar uma Ciência Transcendental, com que Wittgenstein possa ser escrupulosamente lógico e simultaneamente rendido à verdade da intuição não verbal; com que Heiddeger possa afirmar que o fluxo social tem subjacente forças que muitas vezes se movem na direcção oposta, como um rio de aparências; com que Lonergan possa defender um método não sistemático de aquisição de conhecimento.

Como nota de curiosidade, não deixa de ser interessante a força dos dogmas religiosos sobre o pensamento de muitos deste autores. Não no sentido purificado e exigente de Wittgenstein, mas antes na incoerente teorização de uma boa parte dos autores neo-Kantianos, que procuram construir uma filosofia transcendental que não raramente recai nas mais infundadas premissas do catolicismo, por vezes contra a própria evidência das Escrituras, como não deixaram de o destacar Lutero ou S. Francisco de Assis, na sua luta contra a enviesada construção institucional de Roma[1].

Assim, no início do século XX a discussão centra-se em torno de alguns aspectos fundamentais:

- Qualquer tentativa de aceder a um conhecimento verdadeiro deve postular a existência de subjectividade.
- Essa subjectividade exige um exercício de auto-reflexão por parte do observador.

[1] Uma parte importante do Relativismo sofre do mesmo problema, talvez devido a uma excessiva colagem dos seus autores a grupos de interesse conservadores, de alguma forma associados a espécies sofisticadas de fundamentalismo religioso. Neste sentido os filósofos realistas têm desempenhado um importante papel na objectivação do processo de construção e divulgação do conhecimento científico, ao evidenciarem a existência destas relações nas universidades, no circuito editorial, na ligação entre a política e a ciência (por ironia o terreno por excelência do Relativismo).

- Em última consequência, perceber a existência de variedade na construção do conhecimento implica discutir a percepção.
- Discutir a percepção implica teorizar as relações entre intuição, verdade histórica e processos de integração da informação.

Transcendentalidade e Percepção: A lenta ruptura com a ideia de a prioris cognitivos

A ideia fundamental de Husserl[2], na sequência de Kant, é a de que os dados sensoriais são admitidos e em seguida elaborados pela reflexão crítica, condicionando as ideias que os indivíduos têm sobre o mundo. Assim, qualquer hipótese de o indivíduo ascender a uma actividade intelectual de nível superior será através da criação de um alter-ego auto-observador e crítico.

Embora preservando a premissa Cartesiana de que o observador deve procurar um questionamento puro e absoluto, Husserl radicaliza os termos da mesma, afirmando que um questionamento absoluto evita a crença ingénua em verdades cientificamente fundadas. Assim, a efectiva busca da verdade dependerá de um derrube interno das premissas científicas e da construção pura de uma filosofia própria e exigente, naturalmente desconfiada face a qualquer ontologia. Este é, portanto, um processo solitário, uma meditação de natureza filosófica, sempre em movimento, a que o autor chama, com alguma propriedade, solipsismo.

A Fenomenologia Hursseliana é, pois, ancorada ao domínio do subjectivo, da vida interna e dos sentimentos. Husserl é um filósofo habilidoso e evita recair em concepções morais apertadas, ou elocuções excessivamente opinativas sobre os sentimentos. Portanto, conseguindo distanciar-se da clássica concepção Iluminista, este prefere evitar a pantanosa discussão sobre a virtude, tão característica de, por exemplo, Adam Smith.

O terreno de Husserl não é o da moral, mas sim o das essências, daquilo a partir do qual tudo promana, ainda que sucessivamente moldado por esquemas interpretativos mais ou menos rígidos que definem todo o senso comum e científico.

Em rigor, a discussão de Husserl é a criação deste sentido científico e o papel da Filosofia no mesmo, sendo quase negligenciável a referência ao senso comum na sua discussão. Assim, as estruturas do conhecimento serão desveladas perante o observador à medida que este medita, questionando o seu ego e assim discerne as suas premissas, gerando novas análises e sínteses. A fenomenologia proposta é, portanto, e nas suas próprias palavras, uma Egologia, uma ciência do ego.

Não será despropositado comparar a teoria de Husserl com a da meditação transcendental Zen, sendo que o que as distingue é que Husserl define a intuição de um modo mais restrito e não associa a meditação a qualquer doutrina física, ou a qualquer simbólica do corpo (como o faz por exemplo a meditação no contexto Hindu). Na

[2] Husserl, Edmund (1992), *Conferências de Paris*, Edições 70; Husserl, Edmund (1953), *Méditations Cartesiénes: introduction a la phénoménologie*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin..

Filosofia Transcendental Zen, a observação do ego faz-se segundo uma progressiva supressão da acção intencional, quer física, quer intelectual, através de um processo de condicionamento psico-físico, para que se torne evidente a própria estrutura da intencionalidade. Assim, a meditação transcendental procura, através da criação de silêncio e inacção, destacar o funcionamento do ego e libertar o indivíduo do constrangimento que este imprime sobre os seus actos e sentimentos[3]. O Zen busca recolocar a mente num estado puro, "como uma tela em branco".

A meditação Hursseliana não é de uma transcendência absoluta, mas sim de uma transcendência Filosófica, no sentido em que o que se pretende transcender é o ego ingénuo, cientificamente fundado e, num nível superior, conduzir a reflexão. Para Husserl, a ciência é apenas uma forma de construção da verdade, quase sempre condicionada por premissas ocultas. A ciência é, neste sentido, fonte de preconceito, se não for assistida de uma reflexão transcendental.

À luz destas noções, a vida humana é perpassada pela subjectividade, por noções individualizadas de verdade, investidas de sistemas de atribuição dessa mesma verdade. Para um indivíduo, o conjunto de premissas para este admissíveis, definidoras dos seus julgamentos, orientadoras das suas observações definem, de igual modo, um *horizonte de possibilidades*.

Este horizonte torna-se o espaço daquilo que é admitido como possível e, em efectivo, daquilo que o indivíduo encara como sendo possível para o decurso da sua vida. Assim, cada pessoa viverá, de alguma forma, dentro de um horizonte limitado e em contacto com o horizonte dos outros.

Este contacto entre horizontes individuais será a essência da intersubjectividade que, parafraseando Merleau-Ponty, é um conjunto de opiniões, preferências, sentimentos e ideias que nos colocam em contacto com o outro e que nos permitem reconhecer nele alguém com semelhanças a nós próprios, capaz de nos levar a pensar e sentir que constituímos com este uma unidade, apesar das diferenças que entre nós percebemos.

Mais profundamente, Husserl[4] concebe que o ego, mesmo na sua versão ingénua, é uma emanação de uma natureza fundamental de um ego superior. À maneira de Leibnitz, o ego não é mais do que algo que promana de uma mónada, uma natureza fundamental e autónoma. Não é, portanto uma mera construção cognitiva, onde o cérebro opera como ordenador de informação. Neste sentido, o processo de auto-questionamento aproxima o observador da sua natureza, ao torná-lo mais apto para efectuar escolhas de acordo consigo mesmo.

A esta concepção poderia opor-se a objecção de que podemos ser conduzidos ao cepticismo através deste processo. Mais uma vez Merleau-Ponty parece querer assistir Husserl ao referir que qualquer cepticismo oculta sempre a referência individual de um

[3] Esta supressão do ego tem conduzido alguns gurus a afirmar que o yoga e a meditação conduzem a uma aniquilação do ego, o que é algo que denota alguma confusão conceptual, visto que mesmo no dito estado de iluminação, atingível através uma supressão do efeito constrangedor da intencionalidade mundana, o ego é sempre conceptualizavel como livre, plenamente intuitivo, mas não ausente.
[4] Husserl, Edmund (1992), *Conferências de Paris*, Edições 70.

ídolo de verdade absoluta i.e. o céptico é neste sentido, apenas uma espécie refinada de teimoso mistificador.

A intersubjectividade será, pois, mais do que uma mera conciliação de categorias de dados, um colocar em contacto naturezas essenciais, através dos horizontes nos quais o ego opera. Trata-se de um processo intuitivo, reduzido, na sua mundanidade, às possibilidades que, segundo Husserl, a razão científica permite.

A intuição é, em Husserl, como que a operação fundamental que permite ao indivíduo explorar o seu horizonte de possibilidades. Assim, mesmo que não de forma verbalmente estruturada, o indivíduo age de modo *intencional* i.e. seguindo as premissas que orientam a sua existência para um conjunto último de perspectivas de realização.

Dizemos verbalmente estruturada porque não é claro se para este filósofo podemos efectivamente falar de inconsciente. A discussão da consciência é totalmente absorvida pela da intencionalidade, parecendo irrelevante se o indivíduo estrutura ou não conscientemente ideias sobre os seus potenciais cursos de acção. De uma forma passível de crítica, Husserl torna a análise e organização dos dados sensitivos fruto de um raciocínio crítico ou de um conjunto de associações, não distinguindo fortemente estados de elaboração consciente das ideias.

A intencionalidade é assim entendida como a própria natureza do ego, e a filosofia transcendental o processo que permite compreendê-la e aproximá-la da sua natureza essencial. Husserl deriva daqui que a Ciência, enquanto sistema de atribuição da verdade deve ser transcendental, no sentido de se compreender como fruto da intencionalidade e criada no contexto da intersubjectividade. Assim, será missão da ciência tornar evidentes os seus pressupostos mais profundos, cuidando de não ser vítima da cumulatividade de trilhos específicos da teoria ou da disciplinariedade[5].

Husserl anula, no seu filosofar radical, qualquer premissa existencial, afirmando que nada em efectivo pode declarar *que é*, mas apenas que *pretende ser*. Toda a experiência é reduzida à categoria de fenómeno do ego. Embora possa, para o olhar desprevenido tratar-se de uma filosofia mistificadora, a Fenomenologia de Husserl é, muito pelo contrário, uma luta sucessiva contra o preconceito e o domínio da aparência na observação científica. Assim, é importante não fundar ingenuamente as ciências na geometria, na lógica ou em qualquer outro alinhamento racional constrangido, mas antes procurar perceber até que ponto estes alinhamentos veiculam uma determinada estrutura de valoração pessoal[6].

Mais do que uma discussão da verdade científica, Husserl discute a própria questão do desenvolvimento humano enquanto fruto da ampliação das possibilidades individuais, mediante um processo que permite sínteses conscientes da memória e das percepções

[5] O papel fundacionalista que é atribuído à ciência parece por vezes excessivo em Hurssel, embora tal não invalide de modo algum a sua reflexão. Como veremos à frente, este ponto de vista será essencial para a consideração pós-moderna da ciência como ontologia Ocidental, emanação de um inconsciente estrutural.
[6] É oportuno referir aqui os problemas graves que a fundamentação estatística tem colocado à Ciência Sociais, quando esta produz modelos assentes na escolha de pressupostos filosoficamente insipientes e atribui significância real a fenómenos que têm mera significância estatística no contexto do modelo.

sucessivamente mais ricas. É concebido que o indivíduo explora, mediante o auto-conhecimento, um leque sucessivamente mais amplo de potencialidades vivenciais.

Devemos aqui colocar uma objecção à ideia de Husserl. Apesar da radicalidade do seu filosofar, Husserl parece preservar intacta a independência entre o "eu" e o "outro". Tal cria uma incoerência no seu pensamento. Se qualquer *cogito* é de facto uma produção do ego, torna-se difícil perceber como o próprio "eu" não é ele mesmo uma emanação egológica. Torna-se, em rigor, difícil admitir a hipótese de autonomia do ego fora do plano doutrinal.

No seu provável desejo de diferenciação face às doutrinas orientais, Husserl cria a dificuldade fundamental de podermos entender a própria filosofia como uma mera pretensão, o que anula o seu estatuto de reflexão superior, se entendida como fruto de um ego solipsista, tal como o autor o entende.

A hipótese de solipsismo, forte, em Husserl, embora constitua terreno sólido para conceber uma filosofia transcendental, esbarra com a mais essencial questão existencial: até que ponto um indivíduo é *ele mesmo*? Como veremos mais à frente, tal cria a necessidade de explicitação de uma premissa lógica sobre o fenómeno em observação, que fundamente a ideia de unidade individual ou colectiva, sem a qual a ciência transcendental se torna pouco séria, porque incapaz de explicitar princípios de observação (o que a faria internamente contraditória).

Parece-nos que apenas assim se pode executar o projecto de "Explicar a estrutura universal da vida transcendental da consciência na sua referência significante e na sua construção de sentido(…)". Clarifique-se que o que está em causa não é a premissa de que toda a actividade cogitativa seja intencional, mas sim que esta intencionalidade possa ser associada a uma fonte autónoma ou monádica.

Na verdade, a filosofia Hursseliana dispensaria qualquer referência a uma mónada, a partir do momento em que admitisse *de um modo central* que mesmo na sua mundanidade de existência ingénua, o indivíduo afecta, através da sua experiência, a sua base de intencionalidade. Isto é, o relaxamento da hipótese de solipsismo como modo de acesso à transcendentalidade, pode não ser a temida porta de entrada para o preconceito, mas apenas a relevação do ego mundano como elemento influente sobre a própria essência do ego[7].

Independentemente deste aspecto, é de uma importância capital que Husserl releve o facto de que a intencionalidade pode ser discernida enquanto sistema de associações de sentido, abrindo a porta para uma investigação não estritamente cognitivista. A intencionalidade é vista como operando no domínio de horizontes de clarificação, constituídos no contexto de associações de sentido. É, pois, pertinente, questionar se a consciência pode ser desenvolvida fora da fundação numa comunidade.

Aqui coloca-se ainda outra dificuldade de maior. Segundo Husserl, quando colocado perante a dúvida, o ego explorará as suas associações de sentido e criará sínteses intelectuais que constituirão a sua experiência dentro do seu horizonte de clarificação. Sendo a transcendentalidade do ego gerada por um questionamento de princípios

[7] Trata-se de uma concepção que preserva a maêutica Socrática, mas que dispensa alguns aspectos da epistemologia em Platão.

científicos que concorrem para a explicação do fenómeno, resta-nos ainda perguntar como não agir em preconceito ao recusar o senso comum e como lidar com a hipótese de que a informação sensorial possa, em si mesma conter uma associação causal ignorada pelo domínio da intelectualização sobre a experiência?

Em termos mais simples, a questão pode recolocar-se como: A criação de um ego filosofante fundado no questionamento da ciência aumentará certamente a cultura filosófica, mas permitirá, de facto, o acesso às estruturas intencionais? Não deixa de ser incómoda a necessidade de intelectualização exigente, necessariamente constrangida pela linguagem humana para gerar transcendência face aos tipos cogitativos.

Coloca-se aqui a mesma questão que se coloca à arte em geral: a necessidade de transcendência pode gerar uma corrida ao ouro cultural, encerrando as manifestações criativas num referencial não necessariamente mobilizado de modo consciente, mas que ainda assim afere um alinhamento específico de símbolos, que podemos afirmar, são comunitariamente fundados entre os "artistas"[8]. Parece-nos ser possível a Filosofia transcendental, mas colocar-lhe o tecto da Filosofia em si é, talvez, demasiado conciso.

A título de exemplo, nos seus melhores momentos, a Poesia exibe um potencial superior ao da Filosofia como fonte de transcendentalidade, ao inverter o mecanismo habitual de atribuição simbólica, jogando com o impreciso espaço que vai do sentir ao pensar. Novas ideias surgem mais rapidamente e inovadoramente deste tipo de processo, sendo mesmo interessante observar que um olhar poético sobre os próprios provérbios populares permite vislumbrar não só a face da verdade, mas também a dinâmica profunda do sentir e do pensar, no seu aspecto mais significante.

As imponderabilidades Husserlianas não são totalmente resolvidas, mas são fortemente atenuadas quando encaramos os mesmos problemas através de um olhar menos baseado em premissas Kantianas. Este afastamento é possível através do relaxamento da hipótese de solipsismo e de uma investigação mais detalhada sobre o mecanismo da percepção pura, ao invés de uma remissão de toda a actividade organizadora dos dados sensitivos para um nível intelectivo, como Husserl parece fazer.

Estando em total sintonia com Husserl no que respeita à relatividade do conhecimento, o filósofo e matemático Alfred Whitehead[9] cria uma filosofia dos processos perceptivos que, todavia, recupera a ideia de fundação comunitária da organização sensitiva e relaxa o papel do raciocínio crítico na formação das análises e sínteses do ser humano. Assim, para Whitehead, embora haja a possibilidade de transcendência (embora pouco discutida), é importante integrar a História e a genealogia da ideia de mundo na tentativa de compreensão dos processos mentais (e, em consequência, da acção em sociedade).

Assim, a teoria deste filósofo não é Kantiana, mas não deixa de abrir a brecha para um pensamento transcendental, profundamente inspirado pela ideia de liberdade de pensamento. Whitehead não está interessado, distintamente de Husserl, em debater o

[8] A este propósito, Agostinho da Silva desenvolveu visões penetrantes sobre a "arte dos artistas" e a arte enquanto libertação. Ver especificamente o volume "Aproximações".

[9] Whitehead, Alfred North (1983), *Simbolismo. O seu Significado*, Lisboa, Edições 70

estatuto da existência, mas apenas em descrever a experiência a partir do momento em que esta se inicia[10].

Whitehead desenvolve a teoria de que as sociedades humanas derivam a sua coesão de um funcionamento de base simbólica, que permite a sobrevivência da comunidade e dos indivíduos que lhe pertencem.

Partindo de uma reflexão profunda sobre a percepção e sobre o modo em como o simbolismo é integrado na experiência humana, o autor descreve de que modo a acção humana em sociedade é condicionada e mobiliza componentes da experiência historicamente herdadas.

Deste modo Whitehead estabelece um terreno firme para a explicação da interacção social nas suas acepções lógica, emocional e, simplesmente prática, sem que seja necessário, para esse efeito, reduzir a qualidade da explicação científica, como segundo o autor, ocorre no caso da fantasia social contratualista.

Não procurando moralizar o processo evolutivo, o autor destaca o facto cru de existirem formas de experiência mais refinadas do que outras, de organismo para organismo, essencialmente porque aqueles que são menos complexos dispõem de modos perceptivos mais simplificados.

É igualmente destacado, a partir desta premissa, que os tipos de acção que encontraremos em qualquer sociedade estarão intimamente ligados ao modo em como a experiência actual é simbolicamente modelada pela percepção.

Assim, Simbolismo é definido do seguinte modo:

"… a mente humana funciona simbolicamente quando algumas componentes da sua experiência evocam consciência, crenças, emoções e usos a respeito de outras componentes da sua experiência."

Às primeiras componentes, Whitehead chama **símbolos** e às segundas, **significados**. Assim, no funcionamento simbólico haverá um processo em que a mente gera um elo de ligação a que se chama **referência simbólica**, que liga um determinado aspecto da experiência, como uma palavra, um som ou uma imagem (o símbolo) a outro aspecto, mais fundamental (o significado) associado à experiência original que dota a experiência de sentido último ou finalidade[11].

No entanto o funcionamento simbólico é complexo e pode ocorrer de diversas formas. De igual modo, a mente não se caracteriza unicamente por funcionamento simbólico, embora nos organismos qualitativamente superiores (mais complexos), como os seres humanos, esse funcionamento seja quase inevitável.

[10] Não nos parece que Whitehead recuse a ideia de que haja intencionalidade, apenas não a discute em termos absolutos, preferindo ancorar a sua discussão num ponto mais básico que lhe permita discutir a acção humana a partir dos processos sensoriais e mentais envolvidos.

[11] Note-se que o autor não defende que o significado seja sempre o elemento mais primitivo. Por vezes ocorre o contrário… de igual modo não parece que existam símbolos ou significados "puros".

Apesar de Whitehead realçar a natureza social do funcionamento simbólico, ele é muito contundente na sua explicação da experiência enquanto percepção individual. Não deixando qualquer espaço para especulação, defende claramente que se trata de uma *relação interna* entre o percipiente e a coisa percebida, tornando-se óbvio que o indivíduo não experimenta as coisas *como elas são*, mas simplesmente *como as percebe*.

Nas palavras do autor, se pudermos entender a percepção como uma projecção numa parede de imagens, que no fundo constituem uma aparência do mundo, fornecida por dados sensíveis abstraídos pelo percipiente, então a discussão da percepção não se ocupa mais do que da caracterização dessa "parede". Ou seja, o incontornável facto de que a aparência do mundo seja própria a cada indivíduo, torna a percepção num problema necessariamente relativizado e complexo.

Para consolidar a sua teoria do simbolismo, Whitehead descreve os processos perceptivos de forma metódica. A percepção não será, desta feita, a simples admissão de impressões sensitivas, como defendem Hume ou Kant[12], mas sim a interacção entre modalidades perceptivas complementares.

Assim, e antes de mais, existirão dois grandes funcionamentos a distinguir:

- Recognição Directa: Produz trato imediato com os factos contemporâneos da natureza. Trata-se de uma recognição de um modo puro, sem influência de referência simbólica.
- Referência Simbólica: Componente da experiência elaborada a partir critérios aferidos pela recognição directa.

A referência simbólica permitirá que os organismos possam aceder a níveis de percepção mais elaborados, promovendo disciplinas de aprendizagem. A recognição directa não deve ser entendida como constituindo a percepção em exclusividade, visto que esta terá, em organismos complexos, influência de referências simbólicas.

Assim, a recognição directa constituirá como que uma matéria-prima da percepção. Todavia, a admissão de dados sensitivos deve ser criteriosamente compreendida. Para o efeito são definidos três modos fundamentais de experiência, que mobilizam a recognição directa e/ou a referência simbólica:

- Imediatidade Presentacional
- Eficácia Causal
- Análise Conceptual

Aos dois primeiros modos Whitehead chama **Percepção**, visto que estão associados a uma actividade fundamentalmente inconsciente, na qual não há um questionamento crítico e consciente dos dados assimilados, sendo que esta última actividade constitui a análise conceptual.

[12] Embora de formas diferentes, Hume e Kant pressupõem uma forma análoga de admissão dos dados sensíveis, com a qual Whitehead sumariamente discorda, baseado nas mais elementares evidências da natureza.

O papel dos modos perceptivos é criar o entendimento do meio ambiente enquanto um conjunto de objectos, com características próprias e discerníveis, ou seja, criar os próprios elementos constitutivos da experiência individual.

A referência simbólica poderá existir na percepção, visto que não requer primariamente uma actividade mental elevada, não exigindo, consequentemente, uma análise conceptual. Tal não invalida que a análise conceptual contribua para a formação de referências simbólicas. O que irá acontecer é que a acumulação de experiências suscita análises conceptuais que poderão alterar as referências simbólicas, que por sua vez são elementos constitutivos análises posteriores. Trata-se, portanto, de um processo cíclico. No entanto, a análise conceptual não é o objecto fundamental de estudo de Whitehead[13].

Assim teremos que a **Imediatidade Presentacional** é a percepção imediata do mundo externo contemporâneo. Trata-se de uma aparência do mundo composta a partir do nosso sentido próprio de actualidade e na medida em que os nossos sentidos a captam. Será, pois, uma projecção imediata de cores, sons, sabores, odores…

A imediatidade presentacional é uma aparência, tratando-se de um conjunto de dados sensíveis em si mesmo estéril, visto que não traduz eficazmente qualquer relação real sobre o mundo tal como ele é. As relações espaciais objectivas entre os objectos (incluindo o percipiente), não são aferidas a partir deste modo perceptivo.

Trata-se de uma apresentação sensível facilmente manipulável e que normalmente suscita a ocorrência de erros. A avaliação mais ampla dos dados fornecidos pelos sentidos será apanágio do modo perceptivo da **Eficácia Causal**.

A eficácia causal permitirá aos organismos a adaptação aos estímulos ambientais mediante uma actividade de adequação da acção resultante de uma categorização dos dados sensitivos. Neste sentido, a eficácia causal será o que permite, por exemplo, que as flores acompanhem o movimento do sol, apesar de não possuírem deste uma percepção baseada na imediatidade presentacional. Neste sentido, a imediatidade presentacional será uma característica apenas de organismos mais desenvolvidos.

Ou seja, a eficácia causal sujeita os dados sensíveis a noções de temporalidade e espacialidade próprias do organismo que os capta. Assim, e contrariamente a várias noções filosóficas, Whitehead discerne claramente que o entendimento do tempo como uma mera sucessão de acontecimentos seja uma concepção ou ingénua, ou idealista. Na realidade, o tempo é composto não só pela sucessão de eventos, mas também daquilo que permite que haja uma associação entre os mesmos i.e. uma ligação eficaz ou, nas palavras do autor, uma conformação de estado para estado.

O passado será, pois, uma comunidade de actos estabelecidos, que se objectivam no acto presente, estabelecendo motivações. Sendo que a percepção é por natureza subjectiva, qualquer tentativa de objectivização do meio ambiente não é mais do que uma abstração de um ser que no presente procura conformar-se com um passado *para si* estabelecido.

[13] Contrariamente a Hurssel, onde esta parece ser incontornável,

Esta actividade perceptiva categorizante não obedece a um raciocínio consciente, mas é algo que se encontra "embutido" no pensamento. Esta ideia pressupõe que os seres se definem, na sua actividade, uns em função dos outros. Este relativismo da existência cria uma consequência importante: a individualidade de qualquer coisa é a síntese das outras coisas enquanto são para si relevantes[14]. Assim, na sua experiência, qualquer organismo fará uma objectivização do mundo segundo um sistema que traduz o seu próprio ajustamento a todos os outros organismos no Universo.

De uma forma mais simples, podemos afirmar que a eficácia causal traduz a modelação que o organismo confere aos dados sensíveis em virtude de um conjunto de inter-relações entre as coisas. Este conjunto de inter-relações evidencia o que o organismo intui[15] serem os princípios organizativos i.e. de ajustamento recíproco entre os elementos que compõem o meio ambiente.

A noção de eficácia causal é primariamente aferida a partir das relações entre os órgãos do corpo, que podemos definir como o meio ambiente imediato. Por consequência, a percepção, no seu modo de eficácia causal, estará com frequência fortemente determinada por essa relação do corpo, quer a nível interno, quer a nível da relação dos órgãos constituintes do corpo com o mundo[16].

As categorias perceptivas que "arrumam" os dados, traduzem a intuição que os organismos possuem do modo em como existe uma conformação mútua das coisas. Assim, o passado estabelecido, traduzido no presente em objectivações que exprimem intuições fundamentais são algo como um *potencial natural* do organismo.

Podemos ler em Whitehead os fundamentos de uma teoria da aprendizagem, na medida em que o enriquecimento da experiência e a subida qualitativa de nível perceptivo estará intimamente ligado à possibilidade de alargamento do potencial natural dos organismos. Evidentemente, a exploração do potencial existente é, já, uma possibilidade benéfica, mas que encararemos como qualitativamente inferior, na medida em que limita o leque perceptivo dos indivíduos e, consequentemente, toda a sua experiência cognitiva. Assim, será legítimo afirmar que *a melhor* aprendizagem resultará da eliminação sucessiva do erro no acesso à intuição sobre os princípios espácio-temporais que organizam o universo[17].

A componente mais complexa da percepção é, todavia, a referência simbólica. A referência simbólica é o elemento que suscita erros, reacções emocionais, motivações e, no fundo todo o leque de componentes que tornam a percepção numa experiência particularmente vivificada. O simbolismo é, pois, a fonte de todos os enganos, mas também de toda a actividade mental de nível superior.

---

[14] Torna-se curioso que Whitehead seja tão negligenciado entre os círculos filosóficos que passam inúteis e infindáveis horas a tentar resolver a antinomia Realismo – Relativismo, quando a sua teoria é francamente explícita na resolução de muitas das tensões dessa temática… Em rigor concilia-se aqui a filosofia transcendental com o problema da fundação comunitária da realidade.

[15] A definição de intuição levanta, aqui, problemas semelhantes aos suscitados por Hurssel, não sendo sempre claro se Whitehead concebe a intuição enquanto fenómeno local, socialmente constrangido, ou absoluto, como que constituindo um discernimento universal.

[16] O autor atribui a este facto a frequente experiência do mundo como um todo interligado, cujas partes aparentam trabalhar para um objectivo comum.

[17] Discer-ne-se, aqui um processo de limpeza perceptiva que não negligenciando a existência de raciocínio crítico, procura tipificar a dimensão menos consciente e básica do desenvolvimento mental.

O simbolismo torna a percepção um assunto social, na medida em que se encontra fundado numa comunidade. Podemos, de modo simples, dizer que o simbolismo se pode discernir como a maneira em como os indivíduos valorizam os factos em função de um passado previamente definido e socialmente significativo. Não anulando as pulsões individuais, o simbolismo é, todavia, uma força que impele o ser humano e qualquer organismo comunitariamente fundado, para uma conformação com um conjunto de princípios que, acima de tudo, têm como função principal preservar a comunidade.

O simbolismo levanta, pois, um problema social de aprendizagem: se a mudança implicar uma ruptura com os princípios estabelecidos, como poderá ser bem sucedida? Haverá um ritmo e uma escala adequada? O que são mudanças adequadas/inadequadas? Onde acaba o bom senso da preservação e começa o preconceito destrutivo? Whitehead explora pistas muito pertinentes a este respeito.

Como já se referiu, existe um modo imediato de percepção, a imediatidade presentacional que, embora consciente, em si mesmo é estéril, meramente decorativo. Este modo existe em simultâneo com a eficácia causal, que é inconsciente e fruto de um passado estabelecido, traduzindo as relações eficazes de um meio ambiente que é, para o percipiente, primariamente definido pelas relações causais entre os órgãos do seu corpo. De facto, embora Whitehead não o mencione, podemos entender a eficácia causal como se encontrando estabelecida a um nível muito profundo. Uma evidência gritante deste facto será que filhos que nunca conheceram os seus pais e que foram criados em ambientes totalmente distintos adoptem comportamentos semelhantes aos dos seus progenitores[18].

Há como que uma pressão primitiva que conduz a apreender os dados de uma determinada forma. Assim, o que é dado pela imediatidade presentacional é em simultâneo categorizado pela eficácia causal, criando com frequência movimentos de retraimento ou expansão face a factos que afectam os organismos. Este tipo de movimentos induz os sentimentos mais fortes de afecto ou repulsa face a algo.

Será aqui de levantar a hipótese de um condicionamento causal primitivo, transmitido por um processo inter-geracional e veiculado por um agregado cultural, do qual os indivíduos são os seus elementos vivos. A esta chamaremos a **hipótese forte**. Daremos o nome de **hipótese fraca** à existência de um condicionamento de natureza social a nível da estruturação das referências simbólicas em torno de significados base, formadores da própria natureza comunitária do colectivo no qual os indivíduos estão integrados.

Em Fonseca (2002) atribui-se a esta estrutura o nome de "princípios de acção", que nada mais são do que um encadeamento concreto de significados do qual emerge um sistema de referências simbólicas tendentes a que a acção se concretize segundo um conjunto de procedimentos mais ou menos definidos e adequados. Entende-se que esta estrutura possa ser entendida e caracterizada a uma escala micro-social, ou a uma escala macro-social.

[18] Uma memória inter-geracional, suscitada pelo próprio corpo. A um nível tão ínfimo é interessante reflectir sobre a sublimidade dos processos ditos intangíveis… aparentemente, o que se faz numa vida pode entrar na composição de gerações, como facto físico.

A **referência simbólica** desempenha um papel diversificado na experiência, sendo o elemento que permite que o raciocínio consciente analise a informação fornecida pela percepção e, a nível inconsciente, desempenhando um papel importante na ligação entre os dois modos perceptivos fundamentais.

O modo de eficácia causal, ao estar primariamente muito formado pela relação do percipiente com o seu meio físico imediato (o seu corpo), tende a enviesar a descriminação das posições das coisas, não fornecendo dados de localização rigorosos. Essa descriminação surge da referência simbólica, a partir da imediatidade presentacional. A referência simbólica será, então, a intercepção entre os dois modos perceptivos. Esta intercepção ocorrerá a nível 1) dos dados sensíveis; 2) das noções de localização.

Assim, por exemplo, quando vemos uma folha a cair, teremos dela duas experiências perceptivas puras: a imagem dessa folha e um sentido de localização espaço – temporal. Um destes modo dar-nos-á um conjunto de cores e formas e o outro uma noção de profundidade e alteração relativa de posições no espaço, de acordo com um padrão temporal. A referência simbólica permite perceber que a imagem é uma folha, que terá caído de uma árvore, que se encontra caindo e que o fará com uma determinada cadência, atingindo eventualmente o solo. Por sua vez, o reconhecimento de um determinado padrão poderá evocar uma emoção particular face a esse acontecimento, tornando essa experiência reconfortante e agradável, por exemplo[19].

Referência simbólica permite, assim, ligar pares de perceptos produzidos em ambos os modos perceptivos, através de elementos comuns na sua estrutura. Todavia, esta actividade de "composição" perceptiva, apesar de ser característica de organismos complexos, incorre em erros. Na verdade, estando na presença da aparência de uma folha em queda, poderemos, de facto estar a contemplar um objecto longínquo semelhante a uma folha, descendo lentamente pelo ar[20].

O erro, em que devido a uma determinada incidência do sol e perspectiva de observação confundimos uma barca sustentada por um balão de ar quente descendo como uma folha em queda, promove, todavia a aprendizagem, na medida em que convida à revisão do esquema conceptual utilizado para organizar a informação fornecida pela percepção.

Uma análise mais cuidada poderia conduzir o indivíduo a registar o movimento descendente como subtilmente incaracterístico de uma folha. Todavia, tal exigiria uma análise consciente e uma maior atenção. A informação fornecida pela imediatidade presentacional produz uma aparência em si mesma inócua e a eficácia causal produz noções meramente vagas de localização.

Este aspecto resume a natureza fundamental do processo de aprendizagem. Na sua tentativa de adaptação ao ambiente, os seres promovem uma actividade de observação

[19] Será interessante olhar o poema de e.e. cummings *a leaf falls* e apreciar melhor estes aspectos da percepção.

[20] Na senda das personagens de Edgar Alan Poe, podemos acrescentar que muitas vezes quando o erro suscita a necessidade de um questionamento demasiado profundo, o percipiente é capaz das maiores violências para preservar a "ordem do mundo", interpretando o erro como obra da acção de forças malignas. Imagine-se o efeito que a "Passarola" de Gusmão terá tido à sua época…

que consiste na produção de referências simbólicas a partir de projecções sensíveis, que são utilizadas para determinar a localização efectiva dos corpos. O erro na determinação provoca um questionamento da estrutura de interpretação. Portanto, e segundo Whitehead, a natureza ensina os seres[21].

O "erro da Passarola", que poderá ter sido suscitado pelo veículo aéreo de Bartolomeu de Gusmão, não é mais do que um questionamento aos humanos de uma determinada época, herdeiros de um determinado passado. Esse erro requer uma mudança fundamental no esquema de interpretação dos dados sensíveis. Como é de esperar, as reacções emocionais serão intensas, visto que o erro da Passarola convida a uma revisão de significados primários.

Em função deste impacto sobre o simbolismo no qual a comunidade se funda, coloca-se uma questão prática importante: a Passarola será integrada pela sociedade ou destruída, para que não se gere o tumulto? E Bartolomeu de Gusmão deverá ser considerado um bruxo ou um génio? A denominação popular "Passarola" denuncia esta tensão, trata-se de algo que voa, de modo semelhante a um pássaro, mas que é simultaneamente percebido como distorcido, quase monstruoso, alvo de nervosismo e de uma chacota que não é mais do que uma tentativa desconcertada de integração do estranho fenómeno na ordem simbólica estabelecida.

O exemplo que aqui damos, ilustra a transição que Whitehead fulgurantemente faz entre aquilo que podemos entender como a "mecânica" da percepção e a natureza social do simbolismo.

O simbolismo humano encontra-se fundado em comunidades, traduzindo preceitos, regras, usos e costumes. Trata-se de um agregado que gera o sentido de finalidade, as motivações e grande parte dos sentimentos face às ocorrências do mundo. Em síntese, a imediatidade presentacional cede à eficácia causal, criando conformação com um passado estabelecido que categoriza e discerne coisas, determinando o modo como experimentamos os factos. No entanto, e apesar desta aparente permanência do sistema simbólico, a mudança cria uma pressão para a sua revisão.

O simbolismo tem como função principal preservar as premissas base da sociedade, motivando a coesão em torno das mesmas, através da geração de formas de conformação da acção dos indivíduos. Assim, e apesar dos esforços de racionalização das sociedades contemporâneas, embora se possa desmistificar o entendimento e a expressão, não se pode eliminar o simbolismo, visto que este não é mais do que uma forma de realçar um determinado significado original.

Tal não significa que os símbolos tenham significados únicos para todos os elementos de uma comunidade. Existe antagonismo e torna-se necessário, segundo o autor, compreender as forças vinculativas e disruptivas em acção. Estas forças serão algo variáveis de sociedade para sociedade, embora se possam identificar padrões gerais, que nos permitem aferir alguns dos elementos habitualmente significativos para o simbolismo.

[21] Entenda-se que o conceito de natureza em Whitehead não corresponde apenas ao carácter instintivo dos seres. A própria actividade mental em toda a sua complexidade é uma forma natural e activa.

Whitehead estabelece, a partir desta reflexão, importantes premissas sobre a acção e a sua relação com o tipo de funcionamento simbólico, explicando de forma penetrante o funcionamento de algumas comunidades. Assim, é discernido que existem na humanidade duas forças vinculativas importantes, a saber, a *unidade geográfica* e a *linguagem*.

Estas forças definem um campo primário de coesão e de pressão sobre os indivíduos, no sentido da sobrevivência da comunidade. De um modo relativamente evidente, quanto menos avançados são os organismos, mais a unidade geográfica é importante enquanto factor de coesão e sobrevivência. Whitehead dá como exemplo os formigueiros ou as comunidades de moléculas que compõem as rochas.

Verifica-se, pois, que normalmente a criação de individualidade sensitiva e a passagem para funcionamentos perceptivos mais avançados reduz o prazo de vida das sociedades. Quando observamos sociedades compostas por organismos de complexidade superior, notamos que a conformação para com o colectivo é veiculada através de um funcionamento mais elaborado. Este funcionamento é de carácter simbólico e com frequência sustenta-se na linguagem.

Assim a tensão provocada pela tentativa de afirmação de idiossincrasias individuais encontra um contra-peso no movimento de conformação cuja função é a de preservar a sociedade. Assim, num momento inicial, a busca de liberdade individual colide com o conjunto de obrigações causais impostas pelo carácter social do meio ambiente. Tal provoca, de imediato, uma resposta emocional, na forma de um impulso cego, que é numa segunda etapa deflectido por uma racionalização. Essa racionalização assenta num conjunto de hábitos e preconceitos ao qual se pode chamar civilização.

Whitehead não se preocupa com o refinamento da definição de civilização, antes preferindo falar da civilização num sentido estático ou num sentido dinâmico. O que ocorrerá, será que em certas sociedades e em certas épocas poderá dominar mais a força preservação ou a força de mudança.

Nas sociedades humanas, a linguagem será fundamental neste processo, na medida em que se consiste num tipo de simbolismo que permite conciliar as forças disruptivas e vinculativas em movimento. Tendo em conta o modo perceptivo evoluído dos seres humanos, as palavras permitem um tipo de acção em sociedade baseada num funcionamento não exclusivamente assente no instinto.

Assim, a linguagem procura gerir em simultâneo os símbolos que preservam a coesão ou bem público, bem como os que preservam a individualidade. Neste sentido, as palavras e as frases indicarão não só significados, como gerarão um contexto de eficácia emocional ao mobilizarem uma história emocional do uso dos termos, baseada no referencial cultural comum.

Assim, por exemplo, no caso das nacionalidades, o evocar de emoções comuns torna-se importante para a gestão dos Estados. No entanto, e apesar do refinamento da acção suscitado pelo simbolismo, grande parte da coesão social é mantida por força de mecanismos bastante automáticos. Isto é, não se pode inferir que a partir do funcionamento simbólico resulte que os avanços culturais gerem uma amenização ou maior harmonização entre forças vinculativas e disruptivas.

Pelo contrário, a mudança coloca em causa a estrutura partilhada e cria inadequação dos velhos hábitos à nova situação. Este processo gera um conflito entre uma massa conservadora e as forças disruptivas em acção. No exemplo da Passarola, o advento de uma barca voadora terá concerteza gerado uma forte resistência junto de uma sociedade incrédula e incapaz de explicar tal fenómeno.

Perante as mudanças, o simbolismo gera, lentamente, as ideias que permitirão considerar racionalmente a natureza do antagonismo e fazer escolhas. Assim alguns chamarão a Gusmão um bruxo e à Passarola uma obra infernal, e outros considerá-la-ão uma maravilha e o seu inventor um iluminado. Se num primeiro momento a chacota permite deflectir o impulso violento contra o objecto estranho, será ainda moroso o processo que permitirá a sua verdadeira assimilação. Lentamente, as considerações passarão para o campo da utilidade da invenção, mas sem que antes se cometam violências e ocorram processos de destruição[22].

O governante deve harmonizar a necessidade de preservação do bem público com a afirmação de uma mudança, fruto do génio de um homem. Coloca-se aqui um duplo problema de decisão: a mudança é admissível? Qual o seu ritmo correcto?

Há, pois, a necessidade de perceber a sociedade em causa para aferir a sua resposta a processos de mudança. Whitehead dá dois exemplos muito claros de socialização, ilustrativos das possibilidades práticas.

Tal corresponde a perguntar: em que medida é que as sociedades são diferentes? Tendo em conta que o símbolo cria pressão para a suspensão de impulsos antagónicos, haverá diferenças no modo em como esta suspensão é motivada. Assim, teremos que o símbolo apelará a um significado que tenderá a dominar e a persistir sobre a acção individual, através de uma espécie de hipnose.

Serão, desta feita, gerados dois fenómenos:

- o direccionamento dos indivíduos para acções específicas;
- a criação de acompanhamentos emocionais suavizadores da convivência social.

Ou, seja, o símbolo criará conformação individual com um padrão de acção ajustado aos usos e regras, evocando sentimentos que permitam ao indivíduo não se sentir anulado pela obrigação que lhe é imposta.

O modo em como estes dois fenómenos ocorrem dependerá da complexidade de situações que o grupo integrar no seu funcionamento. Assim, por exemplo, o Exército terá um funcionamento diferente do Estado na sua relação com os cidadãos. Dada a baixa complexidade das acções a desempenhar pelo exército, há uma certa tendência para a criação de um controle forte e de uma grande pressão para a unidade. Consequentemente, a acção será muito baseada em respostas automáticas e num simbolismo pouco elaborado. No caso do Estado, o controle exercido sobre os cidadãos

[22] Numa bela imagem, Whitehead ilustra a racionalidade como uma força que se afirma lentamente e de um modo aparentemente débil, mas que de modo semelhante à gravidade, também ela uma força "fraca", é susceptível de suster a coesão entre sistemas planetários, ou neste caso, sociais.

é relativamente mais frouxo do que aquele que é exercido sobre os militares e a acção assentará num simbolismo consideravelmente mais elaborado.

No exército há uma menor confiança nas razões últimas do que na sociedade alargada. Enquanto que no Exército é fornecido um conjunto relativamente estável e reduzido de razões últimas para agir, como sejam o patriotismo, o serviço honroso e a bandeira, numa sociedade regulada por um Estado, embora exista a pressão para a conformação com cursos de acção bem conhecidos, há uma referência consideravelmente mais profunda aos objectivos e finalidade do Estado. Assim, um Estado nacional mobilizará referências comuns evocadoras da História do país[23].

Whitehead não adopta nenhuma posição explícita sobre a existência de tipos específicos de corpos sociais, apenas procurando evidenciar como é importante que não haja nem um excesso de conservadorismo, nem um excesso de voracidade na criação de mudança. Segundo ele, as mudanças profundas, quando mal geridas, podem motivar um processo de destruição simbólica que pode acarretar perdas de vidas e a destruição perversa da ordem social[24].

Portanto, Whitehead, antes de qualificar como bom ou mau o movimento de resistência cultural incorporado no simbolismo social, encara-o como um facto, uma contingência sociológica. Prescritivamente, será interessante que a mudança ocorra, a um ritmo adequado, no sentido do apurar de um código simbólico que sirva uma razão esclarecida. No caso da Passarola, esta deverá ser introduzida de modo progressivo, de modo a que se generalize, com o tempo, o acesso a um novo tipo de transporte, tecnologia e nexo criativo.

De modo organizado e rigoroso, Whitehead distingue, assim três tipos genéricos de acção:

1. **Acção Instintiva**: É o funcionamento dos organismos totalmente passível de análise em termos das condições impostas ao seu desenvolvimento pelo meio ambiente externo. Trata-se da resposta à pura eficácia causal, sem qualquer referência à imediatidade presentacional. Trata-se do modo de resposta mais primitivo e está associado à sobrevivência da comunidade, visando, em simultâneo, a sobrevivência dos seus indivíduos.
2. **Acção Simbolicamente Condicionada**: Trata-se de um funcionamento em que através de apresentações sensíveis produzidas pelo modo de imediatidade presentacional, é fomentada simbolicamente a eficácia causal. Os modos perceptivos básicos são associados por intermédio de referências simbólicas, que procuram traduzir localizações objectivas dos objectos no mundo contemporâneo. É um tipo característico dos organismos superiores. Quando produz uma análise suficientemente correcta, a percepção capacita o organismo para conformar as suas acções com um alcance bastante longo relativamente às circunstâncias do seu meio ambiente.

[23] Normalmente sob o signo de um destino, um desígnio último.
[24] Como discutiremos mais à frente, pensamos que a teoria de Whitedhead requer o complemento efectivo de uma teoria sobre a formação da emoção. Apenas desse modo se poderá conceptualizar a relação entre o símbolo e a predisposição favorável/desfavorável. Por exemplo, um passado de violência é diferentemente simbolizado por um povo resistiu a uma ocupação territorial e por um povo que se lhe submeteu, anulando as suas expressões.

3. **Acção Reflexa**: Sendo característica de organismos superiores, não implica qualquer análise de eficácia causal *mediante referência simbólica*. Ou seja, a acção depende totalmente da apresentação sensível que induz, de imediato, uma resposta fomentada pelo *hábito*.

A acção reflexa, popularmente associada à experiência de Pavlov com cães, é todavia apanágio das sociedades humanas. Embora Whitehead defenda que esta é característica de alguns ambientes condicionados, como o Exército, devemos, aqui, colocar uma interrogação séria.

A influência do hábito sobre o comportamento pode não estar estritamente associada a situações de aprendizagem simples, como é o caso das rotinas militares. Em quase todos os ambientes sociais é possível identificar rotinas e sequências, que são certamente discerníveis por uma mente humana e que motivam respostas automáticas, igualmente sequenciais.

Este tipo de inteligência artificial, que terá conduzido alguns a dedicar uma vida inteira à identificação de arquétipos que desvelem o significado original dos símbolos contemporâneos, é responsável por uma componente mecânica do comportamento.

Neste ponto básico criamos uma ruptura com a doutrina deste autor. **Por hipótese, concebemos que haja, de facto, um condicionamento primário da percepção que torna a actividade simbólica de nível superior pouco frequente.**

Assim, será pouco vulgar que haja uma revisão do esquema interpretativo da realidade, dada a existência de um substrato de sentimentos primário de expansão e de retracção face ao meio ambiente, provocado pela experiência nos primeiros tempos de vida. Em última análise, será esta institucionalização primária que provocará uma inamovibilidade das referências simbólicas, que torna os processos de aprendizagem tão próprios a cada pessoa.

Ou seja, de encontro a Husserl, entrevemos que haja intencionalidade e uma grande preponderância do ego na análise e síntese. Advogamos, adicionalmente, que o nascimento do preconceito e do "ego ingénuo" é precoce e portanto portador de uma razão de difícil acesso consciente.

Ou seja, impõe-se distinguir dois tipos de funcionamento simbólico: o de reforço das concepções primárias e o de ruptura, sendo que este segundo requer uma purificação perceptiva, enquanto que o primeiro requer somente uma combinatória bem sucedida de sequências pré-estabelecidas nos referenciais culturais mobilizados pelo indivíduo.

Apesar do passo de gigante que dá, pensamos que Whitehead atribui um papel ainda insuficiente à actividade auto-criativa do indivíduo, ao não encarar a total consequência da admissão da intuição na sua teorização dos processos perceptivos. Parece-nos que a sua concepção da actividade simbólica seja optimista ao considerar que o condicionamento social se restringe a um valor de uso dos símbolos.

De uma forma mais explícita, se o simbolismo é um sistema, a sua parte está em relação com o todo, como uma curva talhada na madeira o está com a própria madeira. Todavia o material utilizado limita o tipo de expressão e há apenas um número finito de

possibilidades na aparentemente infinita variedade estilística de um simbolismo limitado por uma concepção fixa de humanidade. Da mesma forma, madeira pode ser talhada de uma infinidade de formas, mas é sempre *talhada*.

Esta não é uma problemática nova. Note-se que já existem autores que procuram interpretar a "mania" dos extra-terrestres como um desejo social de auto-alienação, de fuga de um estado sentido como bafiento, cristalizado. Todavia restam sempre preconceitos difíceis: uma nossa forma humanóide que nos separa de um meio potencialmente agressivo, mas igualmente frágil. Antinomia existencial para o qual a melhor sequência de resposta estabelecida é talvez a Ecologia.

Esta crítica atinge duplamente Whitehead e Husserl, na medida em que ambos, por vias diferenciadas, parecem desviar-se da necessidade de questionar alguns aspectos essenciais da experiência. Neste sentido, o já referido Maurice Merleau-Ponty[25] avança para uma concepção mais alargada de transcendentalidade, embora recaia, surpreendentemente, numa visão algo etnocêntrica da posição ideal de observação.

Se Husserl e Whitehead conseguem com sucesso superar a tendência da Psicologia e de uma boa parte da Filosofia em conceber a experiência e a própria existência à luz de uma simbólica restritiva do tempo e do espaço, é Merleau-Ponty quem defende eloquentemente a necessidade de transcender o preconceito associado à auto-concepção física, à concepção habitual da inter-relação. Não sem paixão, o autor enceta aquilo a que poderemos chamar a luta contemporânea pela libertação da consciência.

Partindo de uma concepção da percepção baseada na admissão ingénua de dados sensitivos, característica de Kant, à qual Ponty recorre sucessivamente, este encaminha-se, todavia, para uma filosofia plenamente em ruptura com o dogma físico da unidade constitutiva do ser humano. Isto é, em vez de considerar que cada pessoa partilha um conjunto de características homogéneas que a submete a uma particular disciplina de aquisição de consciência face ao mundo "real", este autor prefere conceber que cada consciência opera de um modo próprio buscando uma experiência que realize as aspirações da sua subjectiva viagem pela vida.

A preocupação de Ponty não é, pois, diferenciar filosoficamente o domínio da consciência, mas sim torná-lo coerente com as evidências da Psicologia que, crescentemente parece encaminhar-se para admitir que a experiência transcende qualquer ideal de ordenação sensitiva. Não se debruçando sobre os complexos problemas da interpretação, próprios da Psicologia pós-freudiana, em que o simbolismo é, por vezes redutoramente aplicado, Ponty consegue, no entanto, precisar a existência de um elemento fundamental da auto-realização individual: o sentido.

Assim, e nas palavras do autor, não existe domínio da forma sobre a matéria, o que corresponde a dizer que não é a manifestação cognitiva que confere as propriedades aos fenómenos, mas são sim os fenómenos em si, que na busca de uma síntese existencial por parte dos seres adquirem uma configuração familiar. Esta configuração pode, segundo Ponty, induzir o observador a crer na existência de uma lei fundamental, que não é mais do que uma regra das maiorias e que, adicionalmente não é mais do que um formato situado e culturalmente baseado.

[25] Merleau-Ponty, Maurice (1976), *La Pnénomenologie de la Perception*, Paris, Gallimard

Assim, será essa percepção, eminentemente subjectiva que confere as propriedades à experiência e, por exemplo, condiciona o observador a ter uma ideia própria sobre o tempo, como seja a sua unidade segundo uma combinatória de elementos de ligação entre momentos. Ponty diferencia-se assim, de Husserl, na medida em que reduz a participação de elementos transcendentais na filosofia da consciência, preferindo partir de uma teorização relativizante que, se necessário pode até dispensar uma teoria geral das essências.

Face a Whitehead, Ponty está plenamente em sintonia com a ideia de uma percepção culturalmente fundada. Todavia não integra na sua investigação a necessidade de questionar o mecanismo de admissão dos dados sensitivos. Por essa razão, todo o trabalho de elaboração experiencial é remetido para a análise consciente, não sendo considerada semelhante coisa como uma "eficácia causal".

Tal como Husserl, Ponty tende a entender que os indivíduos constroem as suas expectativas experienciais a partir dos princípios científicos por si assimilados, o que é extremamente semelhante ao "horizonte" Hursserliano. Neste ponto, os próprios exemplos de Ponty denotam alguma fragilidade da sua construção. Quando Ponty afirma que é a partir da análise e conjectura que a pessoa ao observar discerne se "la maison est une cabane ou une ferme", negligencia um pouco o pressuposto prévio de que aquele conjunto de dados está agrupado de forma a que se reconheça no campo visual uma casa.

No entanto, tal destaca um elemento fundamental, que é a criação de subtileza que em Whitehead resulta não só de uma hipotética análise consciente, mas também, num nível mais básico de uma aprendizagem assente no erro perceptivo, mediada por referências simbólicas. Tal conduz Ponty a não colocar a angustiante questão de Whitehead: *até que ponto* a informação perceptiva não incorpora em si uma estrutura, reconhecível mediante um trabalho perceptivo mais desenvolvido?

Não cremos que uma concepção deva ser dominante sobre a outra, mas antes que o refinamento inteligente de Ponty deva conviver com a dúvida de Whitehead. Assim, e ainda sem entrar em qualquer discussão essencialista, regista-se uma antinomia de elevado valor para a investigação.

Não utilizando o termo "ego", Ponty prefere falar de estilos individuais, fruto da imaginação. E assim, para Ponty a realidade colectivamente reconhecida não é mais do que algo imaginado, segundo o reconhecimento mútuo de afinidades, que apontam para conceitos de verdade semelhantes, comunicantes. Não deixa de ser surpreendente, que este modo de observar não conduza Ponty a uma discussão do senso comum popular, mas antes o encaminhem para a um fundacionalismo científico.

A concepção da intersubjectividade é, todavia, muito penetrante neste autor e belissimamente ilustrada

"… este outro, nascido de entre os meus fenómenos…[26]"

[26] Idem.

Esta ideia permite aprofundar um pouco mais a questão da formação de estruturas de classificação dos dados sensitivos. Ao não definir de um modo muito fisiológico a percepção, como o faz (embora muito cuidadosamente) Whitehead, Ponty abre a porta para que se possa falar mais abertamente de condicionamentos perceptivos gerados *in utero*, ou sem recurso à habitual descrição das funções dos sentidos. Assim, a alimentação, posturas física, pensamentos e vida social da mãe serão relevantes para o futuro experiencial do ser humano que esta entregue à vida. Neste sentido, toda e qualquer investigação inter-geracional exige a compreensão desse espaço de construção da imaginação que liga pais a filhos, ancestralidade a actualidade, origem a potencial.

De facto, e na cegueira do útero, o feto nada mais faz, perante a variedade existencial do exterior, do que imaginar, no seu mundo de sons abafados, sem respiração pulmonar, flutuando no seu amniótico mundo de impulsos, matéria prima da atracão, da repulsa e até… da subtileza. De facto, parece ser que não se possa passar sem a dimensão da análise consciente na construção da percepção, dado que há sempre, por parte dos seres humanos, a necessidade de tornar as suas expressões inteligíveis no âmago de contextos em mutação. O ser humano não nasce "em branco", mas sim com um determinado termo de comparação, que encerra em si as sementes da herança ancestral e de uma consciência auto-criada, fruto, não raras vezes de dor, como a do parto, que é a passagem para um *nível* de experiência diferenciado.

Portanto encaminhamo-nos para uma síntese. Se Husserl e Ponty abrem o terreno libertário da compreensão plena da percepção, talvez sofram ambos de excesso de ambição. Husserl face ao essencialismo, Ponty face ao papel da intelecção e os dois face ao papel fundacionalista da ciência. Parece-nos que a postura do observador deva ser a daquele em que o auto-questionamento profundo aspira a perceber a percepção como ajustamento subtil entre mensagens ancestralmente geradas, culturalmente transmitida de um modo não necessariamente baseado na ciência ou sequer na intelecção e mediado por uma mecânica de trabalho sensorial que já na sua origem é um pouco mais elaborada do que ingenuamente poderíamos querer assumir.

Assim, se normas, convenções e usos são transmitidas em contextos culturais, são-no de um modo que precisa de ser compreendido, para que se perceba a construção individual do sentido, no seu atribulado entrosamento simbólico, preso algures entre o desejo de afirmação da vontade íntima e a ancoragem ao passado histórico do grupo identitário, onde agora e sempre a vida não é mais do que a busca e preservação de algo que é entendido como um significado. E aqui a ciência é, antes de mais, a mais dura luta de compreensão. Não a fundação, não um jogo, não uma religião.

A *epoche* fenomenológica de Husserl passa então a ser uma verdadeira época, para o cientista em busca de auto-realização, que mais do que a filosofia, ouve a razão do seu corpo e libertado, como na arte, da ideia de si próprio, meditando, de facto, não apenas de um modo, mas de todos os que tem ao seu alcance. Trata-se de observação exigente e de uma luta contra o cepticismo, através da descoberta permanente dos obstáculos epistemológicos evocados na tentativa de compreensão do outro.

Se a síntese que admitimos criará uma observação inevitavelmente condicionada, o desafio capital será que esta possa de facto, inibir-se de explicar, conferindo à investigação a sua potência de descoberta: o realçar da dúvida, a verbalização de uma

tensão de chegada, como encerramento do estudo, que aponte o caminho para uma nova questão claramente antinómica.

Como Ponty contundentemente explicita, a dispersão dos instantes, apenas gerada pelo nosso apego a modos de aprendizagem pouco comunicantes, que produz o estilhaçar da observação em categorias de fenómenos, onde as excepções são passarolas de um tempo mal compreendido, encontra solução no encetar de novos processos de desenvolvimento. Assim, quer para o cientista que observa, quer para o indivíduo observado, a possibilidade de admitir como verdadeiro o que nos parecia falso (e vice versa), repensando criticamente os nossos erros, representa o princípio intelectivo da liberdade.

No entanto, e evitando ser pré-científico, tal levanta difíceis questões associadas ao conteúdo simbólico das culturas, no que respeita ao corpo, à família, à natureza. Numa breve antecipação sobre a discussão que faremos sobre a diferenciação cultural, podemos entrever que parece ter sido comum às culturas humanas o desejo de silenciar as premissas da sua edificação, ao remetê-las para a dimensão de dogma religioso ou de doutrina fundamental.

Não será a partir daí estranho que Descartes pudesse estar algo condicionado por um substrato Católico. Do mesmo modo não nos surpreende que Merleau Ponty, mesmo com toda a sua toada subjectivista, conclua por afirmar que a razão exige que a nossa acção não possa ser considerada agressiva pelos outros.

Se Ponty intui algo que nos parece ser muito importante, concebe-o sob a alçada da moral católica. Na verdade não há considerações pertinentes sobre a construção de um novo sentido intersubjectivo através de uma adaptação da forma da mensagem, que a torne mais agradável aos outros. Para Ponty, o "não agredir" os outros parece querer implicar a submissão a um alinhamento comummente aceite entre manifestações sociais e significados inerentes. Neste sentido não há qualquer distinção entre Ponty e uma boa parte do pensamento Iluminista.

Parece-nos que Ponty tem dificuldade em resolver o problema entre a ilusão das aparências e a importância, todavia, das formas. O modo como se entra em contacto com o outro, muitas vezes torna, de facto, o simbolismo algo irrelevante, quando a informação mobilizada na comunicação é de estrutura relevante. Retiremos o caso de algumas formas de vida menos complexas. Os odores produzidos por glândulas corporais transmitem, entre os cães, mensagens de grande relevância para a acção, sem que haja intervenção de latidos, ou posturas corporais muito claras. Também entre os seres humanos, nem toda a comunicação é verbal e, não raras vezes ocorre a um nível de subtileza que escapa ao observador desprevenido. Como o senso comum o coloca, é algo que se *sente*, não algo que se diz.

Aqui, tal como em Husserl, Ponty não aprofunda o papel da intuição. Concebemos intuição como discernimento informacional puro, com todo o potencial à disposição do indivíduo. No entanto a acção resulta de condicionamentos posteriores, a que muitas vezes se chama racionais. Este aspecto patente em frases como "umas vezes uso a intuição, outras a razão", define claramente o terreno da descoberta científica. A intuição como domínio de investigação é o terreno da descoberta consciente da liberdade.

Uma vez mais, não incorremos ainda na necessidade de uma discussão essencialista. O ser não é visto como humano ou inumano, mas antes como uma descoberta de si próprio, que pode seguir várias vias, umas mais apertadas do que outras e que, no domínio da intersubjectividade, definem, segundo uma interacção entre os membros do colectivo, um espaço-tempo. Trata-se de um espaço de possibilidades com níveis de permissividade: o espaço do aceitável, do possível, do imaginável e depois, de tudo o resto.

Reconhecemos aqui a aplicabilidade da ideia de Leibnitz, "o melhor dos mundos possíveis". Não da forma reducionista, que Voltaire mordazmente legou ao futuro, mas sim porque o que é possível é apenas uma medida do que é imaginável. Como diria Leibnitz com enorme clareza lógica, tudo o que é imaginável é, de alguma forma, possível.

Debatendo o assunto da paz, como cerne e propósito do desenvolvimento, é a paz de todos e de cada um que se pretende. Não, portanto, uma Pax Romana das consciências, presa a uma moldagem educativa, mas uma paz resultante de uma progressiva e maior integralidade da comunicação que dispense, progressivamente, o recurso a mecanismos simbólicos que estão em colisão com o aparecimento desse tipo mais elevado de entendimento. Torna-se então possível colocar com relevância questões como "o que é a fidelidade, qual o papel de uma concepção carnal desta fidelidade no Ocidente?".

Será então, também talvez possível compreender o que é o amor e como é que este é preservado, sem que para isso se tenha de amordaçar a consciência com os dolorosos cordames do preconceito.

O Inconsciente Freudiano

Seria negligência grosseira não fazer, desde já, uma incursão pela teoria do inconsciente. Necessariamente somos levados a debater Freud e a sua obra, em particular no que corresponde à sua concepção do ego.

Freud é um autor, ainda hoje, algo polémico. Em primeiro lugar, é um autor que se atreve a efectuar uma descrição do que não é visível nem óbvio, colocando-se, em vários sentidos numa posição messiânica, onde abunda a falta de verificação estatística e pode surgir a falácia à luz de uma lógica exigente.

Freud é, pois, alguém que está pouco em sintonia com grande parte do pensamento científico (contemporâneo) ocidental, embora conceba as suas ideias a partir de uma observação cuidadosa de casos clínicos.

Por outro lado, não abonando nada em favor da sua popularidade em certos círculos, a teoria do inconsciente acarreta a pesada implicação de que mesmo o ser humano socialmente moldado, estatutariamente bem colocado, talhado pelo lento lapidar das elaboradas fórmulas educacionais das civilizações é um poço de desejos, muitas vezes descontrolados e frequentemente vítima de si próprio, entre o instinto sexual, a violência e uma estranha tendência para a destruição, de si e dos outros.

Freud não é, de facto, "fácil de digerir". Todavia, e evitando julgamentos sumários a favor ou contra, devemos analisar com atenção as suas ideias sobre a consciência. A Psicanálise demonstra ser, independentemente das críticas, uma terapia com um nível de eficácia elevado e não parece haver nenhuma alternativa verdadeiramente satisfatória para a ideia de inconsciente tal como ela é apresentada no contexto da disciplina.

Para Freud[27], a mente opera em pelo menos dois níveis claramente distintos, o do inconsciente profundo, e o das ideias conscientes ou facilmente acessíveis. Assim, teremos que o **inconsciente** será a zona onde decorre uma ampla parte da actividade mental, mas que, sem um trabalho especial, se encontra oculta, embora influencie determinantemente o comportamento.

Aquilo a que se chama **consciente** será o que nos é imediatamente acessível, claro e presente nas nossas ideias. O autor associa esta actividade à percepção, visto que estará muito relacionado com aquilo que imediatamente vemos, ouvimos, enfim, captamos e nos fica presente nas ideias.

Entre estes dois níveis teremos ainda o **pré-consciente**, que contém ideias facilmente acessíveis. É o reservatório das nossas ideias mais usuais, dos nossos modos de interpretação e explicação mais usuais. Não é consciente no sentido mais comum do termo, mas facilmente se torna consciente. O **Ego** será formado pelos consciente e pré-consciente e será, de alguma forma, a ideia que nos *parece* termos de nós e do mundo.

A concepção Freudiana levanta de imediato alguns problemas. Em primeiro lugar, a percepção é encarada, tal como em Kant, de um modo muito simplificado, sendo entendida como apreensão imediata de dados, sujeitos a posterior trabalho mental. Como veremos, tal não invalida a teoria, apenas denota a necessidade de analisar mais cuidadosamente o papel da captação de informação naquilo a que Freud se limita a chamar "impulso energético".

Em segundo lugar, a partição Freudiana da consciência obrigará a um constante exercício de revisão da arquitectura mental, que em muitas passagens adquire o tom de um recurso habilidoso utilizado para reforçar ideias pessoais do autor.

Em terceiro lugar, a discussão sobre o sentido está ausente. Embora o autor faça um grande esforço por criar uma integração da moral no seu modelo da actividade psíquica, fá-lo de forma pouco consistente. Por essa razão vemo-nos perante a inevitabilidade de entrever em Freud constantes recaídas na moral judaico-cristã do Ocidente quando este procura interpretar os comportamentos, em particular os sexuais.

Em quarto lugar, a própria ideia de "psique" pode ser entendida como uma espécie de acrónimo para um *insight* específico, o Freudiano. Como veremos, uma interpretação de carácter mais semiótico, ou uma interpretação transcultural questionam fortemente a ideia Freudiana do funcionamento mental.

[27] Freud, Sigmund (1997), *O Ego e o Id*, Rio de Janeiro, Imago

Mas se se pode, com tanta facilidade colocar dúvidas tão contundentes relativamente a Freud, porque é que este é importante? Poderíamos evocar muitas razões, mas para o que aqui interessa podemos adiantar que a sua importância capital é a de discernir sistematicamente que o ser humano se compõe desde muito cedo e que a sua existência presente é como que um diálogo entre o mundo e tudo aquilo que ele tem sido.

Do mesmo modo, Freud procura tipificar dinâmicas de constrangimento e de libertação, evidenciando parâmetros para actividade do ego. Todavia, e da mesma forma que Ponty, o seu *insight* é por vezes nublado pelos ditames de uma ordem cultural relativamente à qual Freud, ironicamente, parece ser pouco consciente.

A pedra de toque da teoria psicanalítica é a ideia de repressão. Considera-se que por razões de economia (de esforço, uso de recursos internos) a mente coloca ideias anteriormente evocadas em estado de *latência*, podendo ser acedidas quando necessário. Estamos, portanto, a falar do pré-consciente. Todavia, uma parte dessas ideias, segundo Freud, torna-se inacessível devido a um fenómeno de resistência interna. Esta componente reprimida é o inconsciente.

Há, portanto, dois "inconscientes", um que é apenas latente, e outro que é o verdadeiro inconsciente, reprimido. O ego torna-se, neste esquema, numa espécie de organizador dos processos mentais, uma estrutura de controle. Nas palavras de Freud, um censor de descargas e excitações para o mundo externo. Nos períodos de sono este censor relaxa a sua influência permitindo encadeamentos de ideias mais livres do que durante o período de vigília.

Freud identifica ainda um fenómeno que tem dificuldade em explicar e que surge recorrentemente nas situações clínicas, o *split off*. O *split off* corresponde à libertação de partes do reprimido, que "migram" para o pré-consciente, passando a pertencer à actividade do ego, mas que ainda não são susceptíveis de ser tornadas efectivamente conscientes. Assim Freud entrevê uma dimensão inconsciente no contexto do próprio ego, que assumidamente tem dificuldade em explicar.

Aqui torna-se necessário que estabeleçamos uma zona de comunicação com Whitehead. A existência de uma eficácia causal na percepção introduz um elemento constitutivo na informação sensitiva, que embora organizador e propulsor de uma actividade simbólica, não é consciente. Podemos facilmente aqui defender que o *split off* é a percepção interna de parâmetros organizadores, na ausência ainda de um instrumental simbólico que traduza estas intuições para linguagem organizada, de modo satisfatório para o indivíduo. Admitindo todavia que este fenómeno possa ser mais amplo, acreditamos que parte da sua explicação está directamente relacionada com a busca de parâmetros racionais por parte do ego, própria do seu funcionamento intuicional.

Freud, todavia, não se debruçando fortemente sobre a percepção, tende a considerar que esta seja de natureza consciente. Tal conduz o autor a enredar-se numa difícil teia de elocuções sobre a linguagem, da qual nos parece que se desembaraça com dificuldade. Ao fazer da percepção algo consciente, Freud vê-se na necessidade de conceber a existência de algum tipo de padrão organizativo para a mesma, apreensível a partir de uma estrutura facilmente enquadrável nos fenómenos do pensamento. A sua solução inclina-se para a linguagem verbal como sendo esse padrão.

Como vimos em Whitehead, tal trata-se de uma contradição directa com a ideia de que a percepção é passiva e imediata. De facto, Freud vincula a consciência às representações verbais, embora em várias passagens do seu texto tenda a atenuar esta concepção devido ao peso excessivo que exerce na compreensão de inúmeras sequências comportamentais.

A consequência directa desta vinculação é a negligência da importância de outras lógicas organizativas como sejam as resultantes dos odores, do tacto, de uma grande variedade de informação sensitiva não categorizada e, de uma forma geral, da dimensão intuitiva da actividade do ego. Como Wittgenstein não raras vezes assinalou, há inúmeras intuições de verdade em busca de uma lógica, sendo o dogma e a incerteza extremos da actividade vital de busca, pela verdade, pela felicidade.

Freud considera que a percepção seja a actividade basilar a partir da qual se formam os elementos da vida mental, mas evita a sua discussão. No entanto encontramos nele a premissa de que os sentimentos se tornam conscientes a partir da associação a uma percepção. Isto é, embora não o investigue, Freud entrevê no fulcro da consciência a dimensão simbólica.

A partir do momento em que a actividade perceptiva é simplificada em Freud, e toda a organização da consciência é associada à linguagem, coloca-se o problema de explicar a complexidade da vida interna sem um recurso explícito ao simbolismo. Aqui começa a verdadeira polémica Freudiana.

Parece-nos perfeitamente plausível aceitar que quanto mais próxima da consciência, mais a actividade mental será influenciada por estruturas organizativas elaboradas, como a linguagem. A linguagem é, todavia, uma tecnologia socialmente baseada, destinada a organizar e comunicar conteúdos: um conjunto de símbolos. Todavia seria algo ingénuo querer atribuir o domínio absoluto a esta tecnologia. Por exemplo, assentes nesta premissa, teríamos dificuldade em explicar a resistência que em Portugal muitas populações oferecem a uma articulação desenvolvida da linguagem para comunicar ideias e sentimentos, apesar de sujeitas a processos de educação formal prolongados e há muito estabelecidos.

A dimensão técnica da cultura parece, aliás, resvalar fortemente numa estrutura mais íntima e fundamental, eminentemente de base territorial, que condiciona a expressão e a assimilação dos dados sensitivos. Assim, para além da linguagem verbal, a gestualidade será relativamente importante para os "Latinos", o contacto físico para muitos povos Africanos ou para os índios Sul-Americanos, como estrutura interactiva fundamental[28].

Curiosamente Freud discerne que assim seja, ao evidenciar que durante o sono o pré-consciente actua mais livremente. Tal sugere-nos que, mais do que a linguagem verbal, esteja em causa a estrutura do imaginário, baseada em sensações de várias origens, onde as associações de elementos simbólicos se fazem de modo plausível, mas rodeadas de uma aura de impossibilidade. Tal ocorre em actividades "conscientes" como a arte, de uma forma geral e, se repararmos, toda a ciência de ruptura é inicialmente plausível mas frequentemente *inacreditável* (até para o próprio cientista).

[28] Na verdade, o maior distanciamento físico na interacção entre os Ocidentais Europeus pode ser considerado uma expressão não verbal, corporalmente baseada e com um significado próprio.

Sumariamente, se a verbalização parece importante, parece igualmente importante a gramática causal de toda a informação sensitiva, mesmo na ausência de código linguístico. A linguagem verbal parece actuar, aqui, como uma estrutura de reforço cultural, que eventualmente acentua elementos de uma certa comunidade simbólica: aquela onde a língua foi criada e onde esta é mais amplamente utilizada e conservada.

A teoria do inconsciente também procura explicar a relação entre sentimentos, ideias e nível de consciência. Para tal é criada uma teoria energética onde domina o princípio do prazer. A ideia é simples: a percepção interna do indivíduo é dominada por sensações primárias de prazer ou desprazer, que acarretam uma determinada intensidade energética. O desprazer, por natureza, parece ser portador de descargas de maior intensidade, tornando-se, enquanto sensação, mais facilmente consciente.

A não consideração da actividade simbólica impede Freud de teorizar o modo em como o sentimento é moldado internamente, através de associações não conscientes. Na verdade, a consideração de uma percepção em si mesma causalmente organizada dispensa um pouco o recurso a uma distinção dura entre pré-consciente e inconsciente. Recuperaremos esta ideia mais à frente. Retenhamos, por hora, que talvez seja mais importante discernir quais os recursos mobilizados pelos indivíduos do que tentar perceber em que caixa mágica este os guarda, porque, no fim de contas, tal pode não ser mais do que pura fisiologia. Aliás, para maior facilidade analítica, muitos psicanalistas encaram hoje a categorização Freudiana como mera metáfora e não como uma tipificação com valor ontológico.

Em vez de uma teoria dos recursos internos, Freud defende que há uma quebra forte entre ideia e sentimento. Esta distinção permite a Freud cavar um fosso entre instinto e ego, de modo a conciliar a sua teoria dos impulsos energéticos com a evidência de uma actividade intelectual ao nível do ego.

Evidentemente tal coloca problemas complexos e não será raro notar como Freud tende, em inúmeras passagens, a dar mais importância às memórias visuais *em si* do que à estrutura verbal que pressupostamente as organiza em momentos posteriores. Como exemplo característico destacamos o caso da paciente que fantasiava que os homens e as mulheres possuíssem ambos pénis e que o seu caso fosse anómalo. Será aqui interessante notar que Freud não entreveja que as perturbações psíquicas surjam de uma contradição directa entre a actividade intuicional e a observação visual, mediadas por uma fantasia primária sobre a autoridade, em que o símbolo dominante é o órgão reprodutor masculino.

Aprofundando o esquema Freudiano, este concebe que a actividade relacionada com o princípio do prazer, isto é a informação bruta e suas descargas primitivas se desenvolve numa área denominada por **Id**. O id será algo como a massa original do ser humano, por moldar. O ego será uma área do id que progressivamente se diferencia, devido ao contacto com o mundo, introduzindo um princípio de funcionamento distinto do de prazer, o de **realidade**.

Portanto, o ego será o repositório das concepções sobre o mundo, as ideias organizadas e de tudo aquilo a que normalmente se chama "racionalidade". Devido à sua diferenciação, o ego estará frequentemente em contradição com o id. De uma forma

muito escolástica, Freud reaviva a velha dualidade paixões – razão, pedra angular de todo o edifício Iluminista.

Como outros antes de si, Freud aplica este princípio àquilo que julga ser a vida interna, problematizando o conflito entre a parte "animal" e a parte "racional". Numa imagem de elevado impacto, o ego é descrito como o cavaleiro que procura guiar o id – cavalo[29]. Assim, procurando impor ao id as regras existenciais em que acredita, o ego vê-se todavia frequentemente dominado pelo impetuoso galope do id, que não raramente controla a acção e faz surgir o conflito interno.

Esta romântica imagem lembra de imediato os centauros, seres de grande potencial, mas muitas vezes desviados da virtude pelo seu lado animal. Freud é de tal forma preconizador desta concepção, que surpreendentemente coloca o problema em termos de virtude moral, quando menciona o papel do ego, relegando muitas acções socialmente "inadequadas" para a confortável categoria de "comportamento patológico".

Será importante notar que antes de fazer Filosofia Moral, nos parece importante entender a vida mental em si. Desse ponto de vista, não vem a despropósito querer entender simplesmente o id como a actividade instintiva, o que parece ser corroborado por Freud. A distinção clara entre comportamento moralmente questionável e deflecção sistemática de componentes fundamentais da vida mental para estruturas rígidas de interpretação e acção deve ser criteriosamente analisada antes de definir o que é ou não doença.

Em rigor, e como mais tarde observou Wilfred Bion, muitos comportamentos socialmente aceitáveis e reiterados por convenções grupais apresentam elementos que os tornam susceptíveis de ser classificados como patologia, agravada pela confiança fornecida por um colectivo. Neste sentido, muita da acção condicionada pelas organizações e que se traduz num funcionamento individual e colectivo assente na acção reflexa, parece ser mais prejudicial para o desenvolvimento humano do que muitas manifestações incómodas para a maioria da comunidade. Em termos de senso comum, encontraremos evidências constantes em comentários como "os jovens são loucos", quando os elementos mais velhos da comunidade são colocados perante comportamentos questionadores por parte dos elementos mais novos.

Não surpreendentemente, Freud encaminha-se para considerar que a actividade interna de qualidade superior se desenvolve a nível pré-consciente. Neste nível, onde abundam os exemplos provenientes de sonhos, parece ser que a resolução de problemas complexos se efectue com mais facilidade. Sendo que as estruturas de constrangimento actuam de forma mais ligeira quando o funcionamento é essencialmente pré-consciente, as associações de ideias são mais fáceis e, defendemos nós, em maior harmonia com a intuição.

Assim, a estrutura verbal tenderá a não ser tão dominante e o ego, quando encetado um processo de desenvolvimento, como Husserl o descreve, ou através de meditação Zen, tornar-se-á progressivamente num padrão consciente, um espelho da observação individual. O processo de desenvolvimento, tipicamente auto-questionador

[29] Trata-se de um verdadeiro "Mister Id", para quem se recorda do irónico cavalo falante da célebre série televisiva Norte-Americana.

desencadeará de forma mais intelectual (*a la* Husserl) ou menos intelectual um confronto sucessivo entre a actividade intuitiva e as concepções racionais inscritas no ego. No processo Husserliano há preferência pelo consciente, no Zen pelo pré-consciente.

Mais profundamente, quando considerando o *split-off*, somos levados a crer que a própria actividade instintiva é passível de progressiva subtilização. Economicamente falando, talvez se deva entender que os melhores processos de desenvolvimento se produzem através da busca de um equilíbrio entre a actividade criativa artística (busca de encadeamentos expressivos), a meditação transcendental (transcendência de parâmetros cognitivos adquiridos) e a meditação filosófica (eficiência verbal). Reificando com Husserl, a espessa massa instintiva proporciona ao ser humano um tipo muito fundamental de aprendizagem, mas para tal é requerido um esforço concreto de questionamento em escala alargada.

Podemos, já aqui, entrever que a Educação possa agir como estrutura de reforço da acção reflexa, sem qualquer preocupação desenvolvimental de nível superior, suscitando constantes conflitos internos e sociais. Pode, por outro lado, também agir como subtilizador e veicular uma maior intersubjectividade, ao capacitar os indivíduos para o para reconhecer padrões de constrangimento lógico, associações causais típicas e ao criar o domínio de técnica expressivas diversificadas. Favoravelmente aos processos de desenvolvimento não conscientes, surge a observação Freudiana de que os indivíduos com actividade mental mais eficiente e eficaz normalmente possuem um funcionamento pré-consciente muito forte, resolvendo as questões mais elaboradas a esse nível.

Há, no autor, a necessidade de teorizar a actividade intuitiva, mas tal é feito por recurso a outros termos. Uma parte do problema é colocada como a passagem da energia em bruto à solta no id, para uma forma progressivamente mais definida, gerando-se sentimentos e, possivelmente ideias. Alegadamente, os impulsos do selvagem id impactam na estrutura repressiva e apenas uma pequena parte dos mesmos passa para a actividade do ego. A tensão provocada requer algum tipo de descarga. Poderíamos aqui conceber que o sentimento começa a elaborar-se nesta actividade. Freud admite-o, mas introduz um novo elemento para o fazer.

Com o fim de destacar a natureza dos conflitos internos, a parte do ego responsável pela manutenção dos ideais é autonomizada como **superego**. O superego é a dimensão autoritária do ego, não sendo algo de inteiramente consciente. Independentemente de adoptarmos esta terminologia, será importante considerar que o ser humano incorpora em si um ideal de existência, comportamento e vida. Se admissivelmente podemos entender que este não é imutável (em particular na Psicanálise actual), também parece ser um facto que é, em geral, uma estrutura de conservação de princípios, que muda com alguma dificuldade.

Entramos aqui numa zona de grande polémica. Freud adianta uma teoria para a formação e intervenção do ideal do ego. Se mecanicamente a ideia apresenta uma certa elegância, já sofre de algumas fragilidades no que respeita aos elementos que são destacados como basilares para a sua elaboração.

Partindo do seu estudo da melancolia, o autor entrevê que o indivíduo possua formas de deflectir a actividade instintiva através de uma separação interna face aos objectos que lhe suscitam atracção ou repulsa. Assim, oscilando entre considerar a melancolia um processo intrínseco ao desenvolvimento ou uma patologia, Freud entende que a separação interna face ao objecto preside à passagem para um nível superior de vida psíquica.

Numa fase primitiva, o indivíduo tenderá a desejar o objecto em si. Quando aparentemente privado desta possibilidade, este poderá ter várias reacções, tornando-se por vezes violento, por outras bisonho. Supostamente a forma que proporciona a subtilização do comportamento e a deflecção da descarga para reacções não violentas corresponde à aceitação dessa separação. Neste processo defende Freud que o objecto passa a pertencer ao ego i.e. é introjectado. Assim, o ego assume perante o id desejoso a aparência do objecto do seu desejo, facilitando a separação efectiva.

Como diria Magrite sob a forma de legenda num dos seus quadros "isto não é uma maçã", ao pintar o símbolo por excelência do desejo, a maçã. Não se trata de facto do fruto, mas sim da sua representação, a imagética que torna possível que eu, ser de afecto e desejo, me alimente não dela, mas sim daquilo que ela me evoca. Em rigor, a origem do erotismo, em vez do desejo bruto. Conservação do desejo na presença de um véu de separação.

O superego age aqui como censor maior, pode tender a castigar o id ou o ego, que aparece aqui como um negociador entre o instinto, os ideais e os impulsos provenientes do mundo. A polémica estabelece-se a partir do momento em que Freud coloca no centro da sua teoria o objecto sexual como o objecto que origina as definições elementares do ideal do ego.

Ainda que aceitemos esta ideia, resta o facto de que objecto sexual de Freud e toda a dinâmica de desejo a este inerente esteja fortemente ancorada nas formas de vida do Ocidente Europeu (Judaico-Cristão). Tomar o objecto sexual como dominante parece por um ser uma aceitação da vida sexual como uma das expressões fundamentais do ser humano, mas parece também ser uma forma unidireccional de problematizar o desejo, mesmo na fase da primeira infância.

A moldagem causal da percepção indica-nos um caminho mais fundamental que naturalmente desembocará num aspecto importante que é a sexualidade, veículo forte de descarga das tensões e, ao longo da vida, forma crescentemente complexa de expressão e de intersubjectividade, nos seus níveis mais subtis.

À separação chama Freud a passagem da libido do objecto para a libido narcísica, em que, através de um processo de dessexualização, o ego se coloca no lugar do objecto. Preferimos a expressão também utilizada por Freud "sublimação", visto que a dessexualização se nos assemelha como um tipo particular de sublimação, eventualmente um dos mais primários e de menor complexidade[30].

[30] Pressupondo a variabilidade individual, parece ser todavia, em coerência com Freud, que a dessexualização é frequentemente processualmente prévia a uma sublimação simbolicamente mediada. No entanto, é de questionar se podemos entender o instinto como algo de compreensível em si, ou somente como algo que adquire forma, num determinado contexto.

A sublimação parece ser mais uma identificação ou parametrização progressiva de toda a experiência, que passa a ser uma actividade intelectualizável, ou pelo menos pacífica. Parece ser que aquilo que Freud discerne como doente no processo de separação seja o facto de esta poder conduzir a uma atitude de sucessiva passagem para a libido narcísica[31].

Assim, o desejante vê a maçã mas não a consegue trincar, apesar desta estar ao seu alcance. Ainda antes de entrarmos na típica explicação Freudiana, há que notar que se a forma de promover o acesso ao objecto estiver em contradição com a eficácia causal assimilada pelo indivíduo, este tenderá a ter um funcionamento de tipo narcísico. Exemplificando, se alguém provém de uma terra onde as maçãs verdes são comestíveis e as vermelhas amargas ou venenosas, poderá não conseguir ingerir as vermelhas, pelo menos durante algum tempo, mesmo que haja sido provado que nada existe de errado com as mesmas[32].

Ainda que a prática clínica Psicanalítica possa ser outra, a teoria Freudiana coloca algumas dificuldades a partir do momento em que procura criar uma unidade da personalidade por via de uma recuperação dos momentos que inicialmente moldam a passagem da energia à forma.

Como é bem conhecido, o ponto fulcral desta teorização é o famoso complexo de Édipo. O complexo de Édipo é apresentado como tendo uma validade universal, colocando-se no contexto Freudiano na origem das primeiras separações objectais do indivíduo e, consequentemente na raiz daquilo que será o seu modo de dar forma aos impulsos do id.

Assim, a criança, a certa altura confrontada com a separação face ao seu objecto de desejo, a mãe, devido à presença de um terceiro elemento percebido, o pai, terá de proceder a um processo de separação. Trata-se de um mecanismo de rivalidade que despoleta a necessidade de uma transformação da relação interna. Naquilo a que Freud chama um "bom Édipo", a criança procede a uma separação objectal, integrando a mãe no ego e de alguma forma, dessexualizando progressivamente esta relação.

Há diversos problemas nesta ideia:

- A separação original pode ser considerada a do parto, pelo que poderá não haver a necessidade de intervenção de um terceiro elemento para que o processo interno se despolete; tal diminui dramaticamente o papel da rivalidade na compreensão da vida psíquica;
- A separação interna é de carácter simbólico e, portanto, cada indivíduo a fará à sua maneira, parecendo ser, todavia, comum o desejo de regresso ao útero, tranquilo e seguro, ou pelo menos familiar;
- Supondo que há uma componente de generalização, esta deve ser entendida num contexto cultural, visto que os processos de separação serão naturalmente

[31] Interrogamo-nos se neste caso não ocorrerá que a estrutura repressiva seja de tal forma pesada que impeça o indivíduo de sentir que tem acesso aos objectos.

[32] Trata-se de um exemplo muito simples. O mesmo ocorre quando o Africano se vê na Europa. Mesmo quando sujeito a uma educação formal idêntica à do Europeu, a ausência de elementos na expressão física dos indígenas torna grande parte dos ambientes, pessoas e actividades algo inacessíveis, mesmo na ausência de preconceito de base cromática (aquilo a que se chama racismo, que de facto é algo mais do que uma questão de cor).

> influenciados, por exemplo pela existência de agregados familiares onde a educação mais íntima é influenciada em permanência por outros elementos que não os progenitores.

A associação causal contextualizada parece ser muito mais importante do que a estrutura Edipiana. Parece estranho que Freud teorize a existência de um superego e que não o relacione fortemente com o problema de uma eficácia causal, claramente descrita pela Biologia em todos os fenómenos vitais.

Se nos abstrairmos de tentar qualificar moralmente fenómenos como a homossexualidade ou o *fetischismo*, entrevemos nestes a preferência por uma vida afectiva mediada por um conjunto específico símbolos, contextualizáveis num processo de desenvolvimento pessoal.

Em rigor, a partir deste ponto podemos apenas colocar três questões relevantes: O indivíduo é feliz? O indivíduo é susceptível de se integrar funcionalmente nos regimes sociais vigorantes? Qual o grau de mudança que a sociedade pode tolerar face a este questionamento e qual o grau de ajustamento que o indivíduo poderá suportar? Em síntese, tal equivale a perguntar se com o tempo se encontrarão expressões individual e colectivamente satisfatórias para modos de vida que lutam, ainda em estado bruto, por aparecer. O "estado bruto" das expressões colectivas e individuais faz com que estas não encontrem, numa fase inicial, parâmetros racionais que a tornem não conflituante com os padrões estéticos e morais vigorantes.

Assim, a busca da pacificação e da felicidade parece ter de responder a estas questões. Desta feita, e tendo em conta a hipótese de condicionamento causal da percepção, é apenas razoável que se procure criar processos de desenvolvimento assentes:

- Na cartografia de padrões de educação precoce, registando quais as estruturas familiares relevantes;
- No conhecimento do estabelecimento de noções de eficácia causal nos primeiros tempos de vida;
- No conhecimento das estruturas de reforço dessa moldagem inicial.

A teoria Freudiana negligencia em grande parte as duas primeiras questões, ao saltar de imediato da fundação Edipiana para a moral. Para Freud, a educação religiosa, a escola, a literatura e outros ambientes organizados reforçam verbalmente as escolhas objectais emanentes do complexo de Édipo.

Admitimos perfeitamente que os ambientes organizados sejam estruturas de reforço de um padrão comunitariamente eficaz. No entanto parece adequado pensar que há variabilidade de formatos fundamentais de escolha para além do padrão Central-Europeu de base judaico-cristã i.e. o Édipo[33].

De igual modo nos parece mais cauteloso considerar que este reforço não seja meramente verbal, mas fortemente corporal e visível nas suas manifestações específicas. Assim, no Cristianismo, os momentos da Eucaristia estarão marcados por um ritual

[33] Parece, aliás, curioso que se tenha popularizado a interpretação dos mitos gregos como construção arquetípica, quando o mito pode até ter o papel de identificação da singularidade, o que, aliás, parece mais consentâneo com o espírito Clássico.

eminentemente físico, em que respeito, amor e devoção são simbolizados com posições, gestos e ritmos que se entrosam inextricavelmente com formas específicas de deflecção de impulsos. E apenas por isso pode a religião ser tão avassaladoramente forte. Porque nos toca, no íntimo.

Evitaremos fazer uma discussão da dimensão dedicada à patologia na teoria. Embora nos pareça que as intuições fundamentais de Freud são correctas, tornar-se-ia necessário desmontar exaustivamente os casos que são utilizados para ilustrar as ideias e reinterpretá-los à luz de uma concepção um pouco menos determinista. Tal afastar-nos-ia irremediavelmente do nosso objecto de estudo. Iremos ater-nos um pouco mais à estrutura da mente em Freud e um pouco menos à dimensão clínica das dinâmicas comportamentais.

Não será invulgar encontrarmos Freud a tratar o superego como sendo o mantém da moral na actividade mental. O superego reflecte, supostamente, as escolhas objectais primárias, que a nosso ver são apenas associações causais percebidas como eficazes, muito em função da adaptação a um ambiente que tem tanto de social como de intrinsecamente físico, nos ritmos, cheiros, pessoas… Se o superego é supermoral, trata-se somente da consolidação interna e íntima de premissas eminentemente comunitárias.

Este ser supermoral, todavia, parece-nos que deve ser entendido como algo preconceituoso e, naturalmente em conflito com uma boa parte dos instintos. Assim sendo, o ego Freudiano é a própria corporização da sociedade como é vista em Whitehead, só que dentro do indivíduo.

O superego representa a força de conservação, em contacto directo com a ideia de sobrevivência no contexto do grupo e o id o instinto não constrangido, dominado pela individualidade. O ego busca soluções, tal como a sociedade num sentido alargado o faz. Tendo em conta que as pessoas crescem de formas relativamente diferentes e que há uma área de iniciativa e imaginação individual, cada um buscará a sua própria solução.

A título de exemplo, tomemos o caso da alteração do papel da mulher na sociedade Ocidental. Assim, se ancestralmente a mulher foi subjugada e tal está presente no superego, o ego masculino terá de resolver o conflito provocado pela alteração da posição social do ser feminino. Mesmo na presença de uma alteração do ideal de ego, haverá ainda um contexto com a dimensão instintiva, desejosa da concretização da união e em busca de uma expressão, agora impossibilitada de se fundamentar na posse/subjugação. Sendo um problema que afecta homens e mulheres em geral, a intersubjectividade adquirirá também uma dimensão de fórum social e emergirá o conflito alargado e um relativo caos, enquanto se não racionalizar um novo conjunto de posicionamentos relacionais que reflictam a subtileza dos diferentes padrões de eficácia causal em luta por uma nova expressão.

A dita dimensão patológica parece emergir de conflitos específicos que apenas adquirem sentido no contexto de tipos pré-estabelecidos de desenvolvimento, que naturalmente reflectem estruturas espácio-temporais características para a expressão individual. Assim, o indivíduo torna-se doente porque não encontra soluções para os conflitos entre as suas dimensões internas: idealmente, o manual de instruções moral diz-lhe que deveria fazer *isto*, instintivamente quer *aquilo*, a nível do ego interroga-se e

ora expele, ora internaliza a tensão, ora a sublima. Por vezes fica preso a uma rotina interna, incapaz de promover uma alternativa.

Quando referimos tipos pré-estabelecidos de desenvolvimento, falamos de algo como formatos sociais variáveis no espaço e no tempo que manifestam tipos mais ou menos difundidos de expressar aspectos da existência. À escala da observação social, são o que de mais próximo podemos conceber como mónadas: ontologias. A nossa metodologia assentará na caracterização destes nexos típicos e das leituras intersubjectivas que estes possibilitam. No entanto há algo mais. O indivíduo é susceptível de transcender estes formatos.

Comparando o esquema Husserliano com o Freudiano, percebemos rapidamente o terreno de actuação de cada um. O ego Husserliano integra todas as dimensões da consciência e procura compreender as orientações subtis do mesmo. Husserl, considera que há um ego ingénuo, que pode ser transcendido, através da compreensão dos preconceitos pessoais e da sua superação. Em Husserl cabe toda a teoria de Freud. Simplesmente se trata de uma visão mais ampla, em que não há definição de um processo muito preciso de geração de consciência, ou a tentativa de criação de uma teoria constitutiva da mente.

Há aqui a tentação de assumir que a intencionalidade Hursseliana é demasiado constrangedora. Todavia a existência de inconsciente está implícita quando Husserl fala de ingenuidade. Esta ingenuidade pode ser entendida de várias formas, mas está eminentemente associada à dominância de tratos pré-estabelecidos sobre o comportamento. Pode haver uma maior consciência face a este, mas sempre incompleta. Neste sentido, a subtilização não é mais do que o acesso a um novo tipo de ignorância, expressivamente mais elaborada, mas como diria Popper, apenas devido a um alargamento da sua superfície de contacto com o desconhecido.

Por isso, e como o discerne Freud, em qualquer estágio de desenvolvimento a regressão para o comportamento de "horde" é sempre possível e o episódio "condenação de Sócrates" quase sempre invariável, mesmo nas sociedades mais culturalmente opulentas. Num certo sentido, a complexidade cultural parece acarretar uma maior elaboração dos mecanismos de conservação da ordem. Em presença de uma ameaça muito forte face a essa ordem, a sociedade tende a produzir refinados mecanismos que permitem a eliminação (mesmo física) da ameaça.

O reforço individual da estrutura de repressão, por via de mecanismos culturais despoleta o aparecimento de formas de culpabilização dificilmente alteráveis. Se a atitude do sábio for demasiado contrária a uma noção enraizada e muito generalizada de "bom comportamento", mesmo o mais erudito se comportará como um quase-símio colocado perante a visão do fogo. O erudito será, de facto, levado a uma resposta violenta, buscando motivos que a justifiquem e a tornem aceitável. Encontrar soluções pacíficas e que respeitem a vontade individual é ainda uma arte mal dominada pelos seres humanos.

Naturalmente, a criação de um *insight* que permita compreender a hierarquia das cadeias de autoridade às quais a estruturação mental dos indivíduos obedece é algo difícil. O primeiro passo nesta direcção é, muito provavelmente admitir que não há uma estrutura única. Aceder a este nível de compreensão requer teorizar os aspectos que

moldam a percepção e que constrangem a existência, na medida em que lhe incutem uma estrutura espaço-temporal para a sua expressão vital.

Como já mencionámos, tal supõe dar um passo adicional face a Whitehead. A actividade instintiva obedece à eficácia causal e, portanto, trata-se de uma forma de entrosamento com o ambiente. Mas o ambiente do ser humano, nos primeiros tempos de vida, é socialmente moldado. Trata-se de uma gestação, num ninho familiar/comunitário. Ou seja, consequentemente, a acção poderá, nessa fase ser simbolicamente mediada (pelo menos de modo elaborado), *mas é condicionada*.

À escala da Educação a consequência é simples. A negligência das fases de desenvolvimento em que a criança possui uma fraca capacidade de estruturação simbólica (no mínimo porque não possui linguagem verbal), faz com que os seres humanos mantenham estruturas de constrangimento causal pouco questionadas. De facto parece ser que a "inteligência" esteja muito enviesada para o domínio de linguagens escritas, como a língua ou a matemática, o que é claramente indiciador de uma pressão para a conservação de um conjunto específico de associações lógicas[34].

A transcendência dos nexos de existência habituais parece exigir vários exercícios, que inevitavelmente conduzem à consciência de si e do outro. Educacionalmente, tal pode ser promovido desde cedo, facultando não o acesso a simbolismos elaborados, mas sim a associações causais que coloquem o indivíduo em contacto com a herança não só da sua comunidade, cultura, mas também de outras.

A tarefa principal, na senda de Husserl é, claramente, a revelação dos preconceitos. Não só na agenda científica, mas na própria agenda cultural, que estipula uma forma de viver, aprender, agir. Aceitando a metáfora Freudiana do superego, ao nos apercebermos que o método favorito de manutenção de princípios internos de actuação é o superego, dada a sua força constrangedora e quase ditatorial, vemo-nos na necessidade de trabalhar e aspecto da idealização para suscitar processos de desenvolvimento bem sucedidos.

O que torna o ideal de ego ditatorial é a falta de consciência face ao mesmo e a dificuldade em entendê-lo mais como um instrumento do que como um objectivo. Recuperemos uma observação para-religiosa sobre este assunto. O episódio da iluminação de Sydharta na tradição Budista, é muito perspicaz quanto a este facto. A certa altura, Sydharta, colocado perante a imagem de si próprio, observa-se proferindo palavras sobre a ilusão do caminho que segue. Observando essa imagem, este percebe que não é ele que fala, mas sim a própria ilusão que assumiu a sua forma.

O que está aqui em causa é a transcendência de si próprio, isto é, a compreensão íntima das forças que operam na pessoa a que, muito propriamente, grande parte do Oriente chama consciência. Como se mencionou já, existem diversos métodos para o desenvolvimento da consciência, tendo sido o de Buda Sydharta o da meditação transcendental.

[34] Quase anedoticamente a sociedade compreende este facto quando observa vezes sem conta que Einstein era um mau aluno a matemática. O martelar obcessivo de estruturas lógicas por via do ensino é, em potencial, um terrível inimigo (ou pelo menos retardador) do conhecimento e da felicidade.

O que aqui está em causa é a redução da observação ao seu aspecto fundamental de compreensão exacta dos fenómenos em curso. A imagem de Sydharta, que aqui entendemos como resíduo último do superego, corresponde à ideia (que não é nova), de um espelho interno, para o qual o indivíduo olha e se vê como fenómeno distorcido.

Na linguagem de Adam Smith, estaremos a falar do espectador imparcial, o júri interno da actividade própria e dos outros, o "sentido da justiça" pudicamente preservado por muitos pensadores iluministas como a "chama de racionalidade do ser"[35]. Ora, este espelho, entendido na Escolástica Medieval como o mantém da sociedade à escala individual é construído de forma algo inconsciente e, segundo Freud é uma emanação directa do id.

A ideia é imensamente sedutora: o id, segundo Freud, preserva uma memória intergeracional de egos anteriores e procura solucionar os seus problemas através da criação de um superego. Assim, ao longo do seu percurso a humanidade teria criado progressivamente uma imagem ideal de si mesma, destinada a solucionar o problema da oposição frequentemente sentida entre o instinto e a manutenção de uma vida comunitária organizada.

Ainda antes de falar de memória integrada no indivíduo, há que levar em linha de conta que a própria sociedade preserva esta memória, e que a família preserva a memória dos seus membros, sob inúmeras formas. Sendo que uma boa parte desta transmissão é não verbalizada e subtil, é apenas normal que o ideal de ego incorpore elementos de egos anteriores[36], mesmo sem que o indivíduo disso seja consciente. Este aspecto não é muito explorado em Freud visto que este não associa o instinto à percepção, que é considerada actividade consciente.

Em Freud há três tipos de instintos: o instinto sexual desinibido, o instinto de auto preservação e o instinto de morte. O instinto de morte é entendido como uma força equilibradora, que contrabalança a pulsão vital, frequentemente muito perturbadora. Como exemplo deste facto Freud menciona a tendência auto-destrutiva que muitas vezes se sucede ao êxtase sexual e que, em formas de vida mais simples conduz a uma destruição efectiva do indivíduo. No caso do ser humano, este impulso é deflectido[37].

A actividade simbólica do ser humano apresenta uma relação forte com a deflecção dos instintos em Whitehead. Se nos recordarmos, a dualidade criação/preservação aparece explicitamente neste autor como contradição básica e origem do movimento social. As pulsões criativas, ou disruptoras, como Whitehead lhes chama, encontram um bloqueio nas forças que favorecem a auto preservação, eminentemente através da preservação da comunidade.

Em rigor trata-se do mecanismo de espelho que acabámos de descrever. O superego impele o indivíduo para a preservação da comunidade, fazendo sentir ao ego que por

[35] A discussão acerca intuição é, em Adam Smith, absorvida pela ideia de espectador imparcial, onde convivem aspectos intuitivos e morais.

[36] À escala genética também não parece nada descabido. Notemos que a evolução tem sido sucessivamente provada como adaptação ambiental, onde a eficácia causal é, muito naturalmente o principal mecanismo de retenção e aprendizagem.

[37] Não deixa de ser delicioso que os franceses chamem ao orgasmo "petit-mort"

este meio ele se preserva a si mesmo, na sua integridade, presente e futura, ao respeitar o passado, o que aprendeu e que é também dos outros.

Quando muito fortemente insinuada, a pulsão criativa origina uma reacção violenta, visto que não cabe nos padrões de intersubjectividade dos elementos da comunidade. Deste modo, Bartolomeu de Gusmão será um demónio e Sócrates um criminoso. A tensão provocada pela mudança excessiva embate na capacidade de racionalizar a nova atitude no contexto simbólico instituído, onde princípios de eficácia causal assimilados e cristalizados em sequências simbólicas expressam valores de sobrevivência básicos.

A dualidade criação/preservação não deve ser entendida ingenuamente. Poderíamos com facilidade ser levados a entender tudo nestes termos, não observando a complexidade dos fenómenos de composição inerentes à actividade simbólica. Por exemplo, é tentador conceber que um indivíduo ame e em oposição odeie, passando do amor ao ódio, quando suscitada uma separação. Mas o que de facto se verifica é que o amor contém elementos odiosos e o ódio está frequentemente perpassado de amor.

A forma de experienciar e expressar é fatalmente criativa e grande parte do comportamento disfuncional parece emergir da dificuldade em enquadrar a expressão própria no contexto comunitário no qual se está imerso. Em termos mais exactos, grande parte da teoria psicológica e social sofre de um mesmo preconceito: o de que o ser humano é dominado por um só sentimento em cada momento e que a sua experiência ocorre deste modo, numa sucessão de momentos.

Todavia, como destaca Whitehead e como podemos ler também em Anthony Giddens, é mais razoável conceber que a matéria se entrose no tempo, gerando uma natureza, que não é só a da sucessão, mas é também a da simultaneidade e onde a memória torna presente aquilo que aparentemente é passado.

O simbolismo apresenta-se como repositório de uma real temporalidade pressentida, onde as concepções morais e científicas são meros alinhamentos causais. Torna-se impraticável a hipótese de absolutização senão como mero exercício da vontade: ninguém pode amar em estado absoluto a não ser que para isso se disponha totalmente.

Em termos práticos, se a ciência social deve originar trilhos que conciliem o que deve ser preservado com o que é novo e emergente, terá de integrar na sua programática dois aspectos:

- A ruptura cultural: estudo de novas combinatórias perceptivas no contexto de parâmetros culturais já existentes.
- A ruptura artística: busca de transcendência face à cultura e ao corpo.

O primeiro ponto refere-se à necessidade de intercâmbio efectivo, entre culturas, no que respeita ao modo de estabelecimento da estrutura perceptiva básica i.e. a consolidação da eficácia causal em torno de formas elementares de simbolismo (rituais físicos, sinais sonoros, visuais). Neste sentido, o intercâmbio de modos de socialização na primeira infância é fundamental, em particular no que concerne à relação com o corpo (muito variável entre grandes agregados culturais), tal como é importante a criação de encastramento de rituais com origens culturais distintas em ambientes escolares multi-étnicos ou estatutariamente heterogéneos.

O segundo ponto refere-se a uma mais dedicada integração no espaço educativo de esferas de desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade. Para tal é desejável que se evite um excessivo constrangimento cognitivo, favorecendo-se o domínio de técnicas e não de estilos.

Neste sentido podemos entrever à partida áreas de desenvolvimento chave:

- Artes Plásticas: fomento do domínio plástico dos materiais e da observação;
- Música: diversificação dos encadeamentos perceptivos e expressivos a nível sonoro por recurso a várias tradições; relevância do domínio de instrumentos e de estéticas diversificadas;
- Artes Psico-Físicas: exercício e busca de transcendência do corpo enquanto veículo físico, visto que a aprendizagem de noções complexas é também condicionada pela expressão física.
- Artes da Mente: Domínio lógico fora de esquemas interpretativos limitados; estudo de tradições filosóficas diversificadas.

Torna-se relevante, aqui, que não haja um cultivo da arte no espectro de um só referencial cultural. Por exemplo, o ensino de uma técnica escultórica deve dar a perceber a variedade de materiais e técnicas e os diferentes modos de entendimento que têm originado a sua expressão em mais do que uma civilização.

Em termos teóricos, estamos perante a hipótese de integração na Educação de uma maior capacidade individual e colectiva de deflecção de descargas pulsionais para actividades criativas, evitando perdas destrutivas. Quer se trate de pulsões relacionadas com aspectos agradáveis ou desagradáveis, a ampliação das capacidades interpretativas e expressivas permite o acesso a uma melhor compreensão de si e do outro, no contexto de um ambiente pacífico.

O enriquecimento da vida simbólica suaviza e torna o processo de aprendizagem mais pessoal. Em rigor há uma ampliação do espaço de intersubjectividade que facilita a integração entre culturas, grupos sociais e, pura e simplesmente lógicas de observação e expressão. A acção torna-se tendencialmente mais pacífica e geradora de entendimentos produtivos. Em termos Freudianos poderíamos dizer que embora o princípio de prazer não seja anulado, o instinto encontra modos de expressão mais ricamente mediados pela actividade simbólica do ego, agora activamente empenhado na compreensão crítica dos seus ideais.

Notemos que se trata de uma ideia um pouco mais profunda do que a do pluralismo convencional. O pluralismo pressupõe que a sociedade encontra soluções integradoras para diferentes expressões com relevância social. No entanto é omisso quanto ao método de aferição da "relevância" e impreciso quanto à forma de gerar integração pacífica entre aproximações à vida. Na prática verificamos que em muitas sociedades pluralistas existe uma desconfortável regra de quórum para aferir a relevância de uma posição (e.g. 5% da população veste-se de laranja, logo tem direitos consignados) e que os grupos "integrados" são muitas vezes relegados para espaços "adequados" (bairros e escolas de base étnica, centros intra-comunitários, reserva de espaços para festas *das* comunidades).

Sendo que pode ser desastroso fomentar o contacto inter-comunitário sem cuidado, parece mais desastroso fomentar a perda cultural pela ausência de intercâmbio. Não o intercâmbio ingénuo, à maneira de uma feira de artesanato, mas sim o intercâmbio profundo, à escala da percepção.

Portanto, como se notará, retiramos a natureza puramente sexual ao instinto criativo, preferindo olhar a sexualidade como expressão. Uma observação cuidada torna claro que embora um indivíduo possa desejar e fomentar uma sexualidade activa, se o objecto do seu desejo for em simultâneo objecto de inveja, a acção poderá ser destrutiva, embora aparentemente funcional. Previamente à sexualidade parece haver um fundamento criativo mais essencial.

Freud aponta para este facto, quando chama energia aos movimentos essenciais do indivíduo na sua relação com as coisas. "Energia" é uma forma de denominar a informação em estado puro, previamente à criação de inclinações internas. Estamos portanto a falar do momento de contacto entre o indivíduo e o que o rodeia. A partir do momento em que existe o contacto são activados os mecanismos de interpretação disponíveis, desde a mais elementar premissa de eficácia causal, até à associação simbólica mais elaborada. Tal decidirá, de alguma forma, o curso de acção adoptado.

De aqui em diante esta dissertação dedicar-se-á a uma exploração do processo de aquisição de forma i.e. do modo em como é originada a expressão social das inclinações suscitadas pela percepção.

Quanto a Freud, a enorme pertinência do seu *insight* leva-nos a integrar as suas observações sobre a estrutura da mente. Seria, todavia, demasiado prescritivo assimilar o complexo de Édipo como base de formação do ideal de ego. Tal levar-nos-ia a uma prática psicanalítica ortodoxa, em que tudo seria normativamente medido à escala de um pressuposto moral judaico-cristão de base ocidental. As escolhas objectais resultantes do Édipo são algo geo-centradas e por isso cientificamente redutoras[38]. A admissão do Édipo como premissa levar-nos-ia a subentender uma estrutura (oculta) de ideal de ego como, de facto, *o* ideal. Em termos práticos, interessa-nos consideravelmente mais a possibilidade de flexibilização das relações entre níveis de consciência através do enriquecimento da vida simbólica.

Isto é, defendemos que o que pode ser interpretado no referencial Freudiano, pode ser compreendido a uma escala mais alargada com uma inclusão clara da dimensão cultural e com uma concepção mais exacta da percepção.

A "ingenuidade do ego" em Husserl parece-nos corresponder à ideia de um ego Freudiano preso entre um instinto fracamente expressado à luz de ideais pouco conscientes e frequentemente castigadores. O ego desenvolvido, por sua vez, não será o manhoso negociador entre dois seres conflituantes, mas sim o promotor de relações internas criativas, que melhoram o conhecimento de si e o entrosamento no mundo: consciência dos ideais, honestidade face aos instintos.

[38] Tal é muito claro em comentários como: "O superego surge, como sabemos, de uma identificação do pai tomado como modelo". Monoteísmo, patriarcado e monogamia, são apenas alguns aspectos que quase assaltam o leitor preparado que se confronte com Freud.

Pós-Freud: Entre a Teoria das Relações de Objecto e o Construtivismo de Piaget

O mapa do caminho a seguir aponta para um objectivo simples, mas de progressão árdua. Pretende-se chegar a uma Sociologia que verta alguma luz sobre o processo de desenvolvimento individual. Este desígnio colocará em evidência, desejavelmente, os elementos que permitem discutir a formação da personalidade e das condições de sucesso das pessoas enquanto processos condicionados simultaneamente pela vida interna e pela formação de objectos internos, bem como pela influência de uma actividade externa. A Educação surge aqui como uma indução política de formatos, uma mensagem destinada a modelar seres humanos e sujeita ao filtro das percepções e expressões daqueles que nela participam.

Impõe-se equacionar o problema de forma relevante para a ciência social. Como veremos, três problemas fundamentais serão evocados: a transmissão do conhecimento, a regulação afectiva das relações estabelecidas e a existência de hierarquias. Não sendo problemas de todo desligados, são todavia objecto de tratamento diferenciado pelas abordagens em causa, que colocam a tónica ora num, ora noutro.

Desenha-se, aqui, a ancoragem da problemática do desenvolvimento do ser humano em três pilares fundamentais, a saber, a afectividade, a autoridade e o conhecimento. Todos estes aspectos já foram discutidos na literatura sobre a Educação, mas normalmente de modo não integrado.

Será de destacar que a discussão sobre o papel da afectividade cuja fundação científica devemos necessariamente atribuir a Freud se encaminhou, ainda em Freud para uma aproximação cada vez maior ao terreno de discussão que é hoje apanágio da Sociologia.

É já Freud que, nas palavras de Greenberg e Mitchell[39], adopta uma estratégia teórica de adaptação às críticas sucessivamente originadas pela dissidência de alguns dos seus discípulos, como sejam Jung ou Adler.

Freud parte de uma posição inicial de explicação da vida interna segundo um modelo em que o aparelho psíquico responde à existência de pulsões básicas alvos libidinais. Neste modelo inicial, todo o funcionamento psíquico é regulado pelo princípio do prazer, cuja fundamentação é na sua essência fisiológica: o sistema nervoso, procurando manter o seu nível de estimulação estável e em níveis não demasiado elevados, procurará criar uma descarga para essa pulsão. A ausência de descarga criará recalcamento e, em muitos casos, patogénese.

O modelo original de Freud, embora penetrante, era não raras vezes vítima de um excesso fisiologista preso não só às concepções médicas da época, como também algo incompatível com a explicação de fenómenos psíquicos complexos.

Assim, de uma posição em que toda a vida interna dos indivíduos era potencialmente explicável pelo domínio de pulsões básicas, Freud avança para a necessidade de

[39] Greenberg, Jay R.; Mitchell, S. A. (2003), *Relações de Objecto na Teoria Psicanalítica*, Lisboa, Climepsi Ed.

estruturar um modelo que explique a relação entre o funcionamento inconsciente e a existência de contacto com uma realidade externa, relevante para a formação dos próprios objectos internos mobilizados para criar ou suavizar os mecanismos de recalcamento.

A introdução clara dos níveis de consciência id, ego e superego, não é mais do que uma forma deste autor integrar sucessivamente na sua teoria da vida interna o efeito da realidade externa, de acordo com uma discussão organizada do Ego. O ego assumirá, aliás, ao longo de toda a obra de Freud, um papel cada vez mais importante, à medida que este considera mais seriamente a existência da actuação de mais princípios reguladores para além do princípio de prazer.

A introdução do princípio de realidade traz para a psicanálise uma complexidade adicional: o facto de que a as descargas emocionais, o recalcamento e a própria divisão entre consciente e inconsciente obedeçam a um processo não linear e essencialmente qualitativo, contrariamente à ideia inicial de quantidade de descarga energética. Nas formulações tardias do modelo é cada vez mais evidente a importância da actividade simbólica e da interacção com as outras pessoas na formação e compreensão da vida interna.

Lentamente as descargas emocionais deixam, na teoria de Freud, de obedecer exclusivamente a trilhos biologicamente consolidados, para se tornarem em fenómenos perpassados pela complexidade da cultura, da estrutura familiar e dos hábitos acumulados ao longo da vida.

Embora sempre fortemente assente num evolucionismo relativamente ortodoxo, a teoria psicanalítica criou dentro de si o espaço para a admissão de caracteres eminentemente sociais e subjectivos. Sendo verdade que o papel central das pulsões sexuais na teoria nunca foi abandonado por Freud, também o é o facto de que a existência de outras forças como a auto-preservação ou o instinto de morte hajam sido consideradas, um pouco à maneira da teoria de Whitehead (e, mais tarde, Heiddeger).

Da mesma forma, embora muito dominado pela ideia da típica separação edipiana, a teoria Freudiana promoveu a criação de uma teoria do desenvolvimento assente no mecanismo básico de separação objectal. É aliás este mecanismo de aquisição de maturidade por via da frustração que vem de alguma forma fundamentar uma boa parte das ideias de Piaget, sendo que este último investe mais do que Freud na compreensão da componente cognitiva associada às fases de crescimento da criança.

Digamos que, se é Freud quem parece encerrar a psicologia numa análise das profundezas, como Weber algures diria, também é Freud que a liberta desse carácter ao conceptualizar com algum sucesso a relação entre inconsciente e acção do indivíduo sobre a realidade externa.

Nas formulações do seu modelo, a partir dos anos 20, Freud considera que o fenómeno da repressão e a que a economia energética da psique devam considerar a existência da possibilidade de alteração das condições ambientais nas quais o indivíduo está imerso, bem como a existência de uma experiência interna onde são conscientemente admissíveis situações de insatisfação associadas a alvos vitais não necessariamente sexualizados.

Embora considerando as pulsões de origem sexual as mais importantes, no modelo mais evoluído, a busca do ser humano é uma de paz interna, necessariamente coberta de complexidade. Nesta busca os mecanismos de neurose e psicose não emergem simplesmente de acordo com a quantidade de energia associada às pulsões, mas sim de acordo com a qualidade das descargas produzidas.

Deste modo Freud abre a clara possibilidade de integrar factores como o reconhecimento de sequências de estímulos familiares como aspectos essenciais da saúde psíquica. O ser humano maduro passa a ser, no contexto da psicanálise, alguém que se apercebe da dificuldade de concretizar muitos dos seus desejos e que recorre a mecanismos no mínimo semi-conscientes para lidar com este facto. A recriação alucinatória dos "bons momentos" deixa de ser a única fuga e, muitas vezes, a frustração assume o lugar daquilo que era inevitavelmente transposto para o sonho ou para os mecanismos patogénicos.

Assim Freud aproxima-se da concepção de ego em Husserl ou Ponty, ao frisar de modo progressivo a existência de um processo de desenvolvimento em que a subtilização das descargas emocionais promove a maturidade e saúde auxiliando o indivíduo a agir sobre a realidade.

Não há, todavia, um interesse nos fundamentos psicanalíticos sobre o problema da alteração das condições ambientais, havendo antes uma posição de estudo da dinâmica psíquica em condições *ceteris paribus*. Isto é, a posição de Freud face à cultura é essencialmente conservadora e ortodoxamente evolucionista, ao conceber o superego como um mecanismo biológico de preservação moral, uma espécie de repositório radical das grandes conclusões morais da humanidade ao longo dos séculos.

De certa forma, a conceptualização de um superego afasta Freud da discussão do indivíduo enquanto promotor do desenvolvimento social e em potencial conflito de valores com a ordem estabelecida. Neste sentido Whitehead possui uma concepção mais aberta, ao considerar que as pulsões criativas vão muitas vezes contra a ordem, mas são aspirações genuínas e com potencial valor para o indivíduo e para a comunidade.

Para Freud, o impulso criador assume o nome de sexualidade, o que exige do leitor uma grande competência poética, visto que apenas poderíamos aceitar essa elocução se entendêssemos a sexualidade como todo o conjunto de enleamentos vitais que nos permitem um entrosamento crítico com as coisas do mundo, de modo a dele não só extrairmos o melhor, mas com ele também fazermos o melhor.

Este aspecto, presente na crítica de Jung ao seu mestre é ainda complementado pela crítica de Adler, que destaca a questão da luta da criança em desenvolvimento quando confrontada com uma hierarquia que conhece desde a primeira hora em sua casa, com os seus pais. Se Freud reage a esta crítica, aprofundando a sua análise das perdas objectais associadas ao Édipo, também abre a caixa de Pandora da estrutura subjacente às relações percebidas de autoridade.

Se existe uma mecânica da psique, também existe uma estrutura social (em sentido lato) e o processo de desenvolvimento ocorre entre as possibilidades do aparelho interno e os padrões percebidos da organização externa, onde os próprios pais são como postos

avançados de uma ou mais heranças culturais. Interno e externo confundem-se assim na construção do ego, onde emoções, hierarquias e conhecimento conhecem várias combinações.

A formulação suave, característica do modelo tardio de Freud, em que o próprio superego é concebido como algo formado à custas das sucessivas frustrações do crescimento que, de alguma forma, educam os impulsos inconscientes, inspirará gerações de psicólogos. Os psicanalistas pós-Freudianos, teóricos das relações de objecto, tenderão a aprofundar a revisão do modelo psicodinâmico no sentido de se afastar da concepção pulsional original e de a conciliar com um modelo interpessoal socializado.

Inspirados pelas rupturas originais de Sullivan e Fromm, Kohut e Sandler viriam a elaborar modelos mistos capazes de integrar a ideia de descargas emocionais subjacente à teoria de Freud e a concepção de um "eu" que cresce e se desenvolve através das trocas interpessoais, desempenhando o ego o papel de mediador entre o indivíduo e o mundo objectal.

Essencialmente, Kohut[40], como reforçará e fundamentará mais tarde Imbasciati[41], reconhece que o bebé nasce com algumas inclinações à nascença e que o ego é formado inicialmente entre estas e as expectativas criadas pelos progenitores face à criança. As relações permitem a diferenciação do ego. Inicialmente o som e o toque são vividos de um modo egocêntrico, como se fizessem parte da própria criança e, lentamente devido à existência de "falhas" parentais, a criança conhece o sentimento de frustração, iniciando as cisões objectais que autonomizarão o mundo externo.

Encontra-se, aqui, enunciado o princípio de aprendizagem que configura a relação básica entre emoções e conhecimento do mundo, dos objectos do mundo. A estrutura desta interacção, evidentemente, criará associações causais e, com o tempo, referências simbólicas, elevando a qualidade da actividade perceptiva e complexificando a vida interna.

Os pais (ou o grupo de origem) transmitirão à criança as suas pré-disposições iniciais, incutindo-lhe um sentido de auto-confiança e um conjunto de ideais de comportamento e valores. A ruptura dos pais com os objectos inicialmente fundidos com o ego (porque não atendem ao choro, magoam, contrariam) suscita o sentimento de um ataque face ao ego. Este processo, embora crie uma sensação de desagrado, desde que integrada numa relação genericamente empática, com respeito e consistente, promoverá o desenvolvimento da criança e a criação de uma autonomia e capacidade crítica progressiva. Com o tempo, na ausência de falhas graves e persistentes, os objectos internos vão sendo autonomizados e cindidos do ego.

Note-se que se trata de uma teoria do desenvolvimento que, na sua essência nutre respeito pelas orientações da criança, não considerando que esta "nasce em branco", que é frágil e pegajosa, mas sim que necessita de um ambiente empático, estável e onde seja respeitada, para que os seus traços próprios possam emergir com naturalidade. Não é, portanto, uma proposta tendencialmente domesticadora.

---

[40] Greenberg, Jay R.; Mitchell, S. A. (2003), *Relações de Objecto na Teoria Psicanalítica*, Lisboa, Climepsi Ed.

[41] Imbasciati, Antonio (2003), *Nascimento e Construção da Mente*, Lisboa, Climepsi.

Sandler introduz, ainda, um princípio motivacional na teoria, ao observar que as crianças essencialmente testarão, durante o seu desenvolvimento, a estrutura das interacções, de modo a experimentar a satisfação garantida pela aprovação, carinho, satisfação das necessidades e desejos providenciada pelos outros.

Segundo Kohut, conforme a criança cresce, a dependência viciada do funcionamento original, dá lugar à resiliência e à independência. A necessidade da presença dos outros mantém-se, mas a qualidade dessa necessidade altera-se, transformando-se fundamentalmente em necessidade de aprovação. De forma geral, a experiência infantil e os seus momentos definidores tornar-se-á numa fonte de paixão e criatividade para o adulto (supondo um processo saudável).

Esta necessidade de aprovação será o que muitas vezes estará em jogo na interacção entre professor e aluno numa sala de aula. As reacções do professor poderão ir no sentido da aprovação e do reforço narcísico, ou da reprovação, criando uma reacção defensiva, que regra geral tenderá a fazer o aluno recuar para as suas idealizações primárias, reforçando-as e podendo haver uma baixa no nível de amor-próprio, acompanhada de um vago sentimento de culpa. Alguns alunos, possivelmente, os que tenham sido criados no contexto de uma estrutura interactiva semelhante à que o professor propõem, sublimarão a agressão, promovendo a continuidade do processo de aprendizagem, sentindo, quando muito, ligeira vergonha.

Regra geral, a aprendizagem é esperada que se realize no contexto de resiliências individuais, por vezes grupais (quando existam afinidades perceptivas), mas com formas admissão da frustração, do novo e contraditório, relativamente comunicantes e pacíficas. Todavia, as expectativas interactivas dos alunos podem provocar recuos mais profundos, que caso se enquadram num ambiente de reprovação constante das suas interpelações, tenderão a estimular o reforço das idealizações primárias, a baixa da auto-estima e o compromisso global da actividade de aprendizagem, na medida em que a relação com o professor passa a ser sentida como uma ameaça constante ao "eu".

Bion[42], na sequência de Melanie Klein, viria a estudar, em ambientes sociais limitados, a operação destes recuos estratégicos defensivos, identificando, inclusivamente, posturas grupais características dos mesmos. Pese embora a não homogeneidade relativa dos grupos, tenderá a haver momentos de definição da figura hierática, questionadora e autoritária (poderá ser o professor) como um inimigo comum do grupo, que injustiça e agride.

Normalmente esta qualificação tende a ser feita por um porta-voz regular do grupo, que tende a tentar assumir uma posição de iniciativa, protecção e liderança. Os recuos em grupo tendem a ser feitos para zonas de preconceito comum, que criem coerência funcional e afinidade, sendo baseados numa interpretação e funcionamento relativamente automático, configurando uma actividade defensiva semelhante senão idêntica) à acção reflexa.

[42] Bion, Wilfred R. (1962), *Learning from Experience*, London, William Heinemann

Outra postura normal é o emparelhamento estratégico entre membros do grupo, vulgarmente formando casais. O acasalamento, pode tanto funcionar no sentido da promoção da aprendizagem e troca, mas mais vulgarmente no sentido da destruição das ameaças, vindas de dentro do grupo ou de fora do grupo. A lógica de acasalamento reside, em geral na identificação mútua de afinidades especiais e *pode* gerar alianças mais ou menos estáveis.

Tudo, é evidentemente possível, havendo, todavia, uma limitação relativa, bem familiar aos sociólogos, relacionada com as limitações estruturais do ambiente de interacção. Este aspecto será mais profundamente discutido na segunda parte desta dissertação, ficando apenas no ar a ideia de que a composição sócio-económica e étnica dos grupos localmente formados terá, a par com a natureza das actividades desenvolvidas um papel importante na definição desta estrutura[43].

Piaget enfatizará as etapas cognitivas do crescimento, problematizando os mecanismos de construção do ego. A integração da questão social será regularmente feita através da discussão das relações de autoridade subjacentes à relação entre filhos e pais.

Este maior enfoque na autoridade, aproxima a psicologia de uma dimensão exterior, socializada, tornando, possivelmente, Piaget no psicólogo de maior sucesso entre os cientistas sociais da Educação. Todavia, esta ênfase criará alguns problemas, como sejam a regular negligência de problemáticas fundamentais à vida, como o amor, a amizade e a própria natureza do conhecimento. A discussão sociológica da Educação irá por essa razão, não raras vezes, ser absorvida pela discussão dos mecanismos de rivalidade[44].

Piaget[45] tem uma perspectiva do desenvolvimento que, no essencial, ecoa os princípios enunciados atrás, embora tenda a diluir os aspectos emocionais, na discussão da autoridade. Assim, de forma consentânea com o princípio de funcionamento libidinal Freudiano, Piaget defende que durante o período de formação das sub-estruturas cognitivas (o período sensório-motor, correspondente aos primeiros 18 meses de vida), a criança aja visando resultados, não enunciados de verdade.

A premissa é pois, de ruptura com a ideia de *a prioris* cognitivos, de *numina* com carácter transcendental. Piaget, não considerando ainda a fase intra-uterina (como farão posteriormente outros autores), discerne, nas suas observações, que as crianças formem, nesta fase, as suas construções perceptivas e estabeleçam as suas relações elementares, definindo, de igual modo, os seus afectos.

Piaget descreve a emergência cronológica e por referência a estádios normais entre as crianças Europeias da passagem de uma relativa indiferenciação perceptiva, para a criação de associações causais e, eventualmente para a emergência de actividade simbólica, através da retenção de objectos e de relacionalidades características entre os mesmos.

---

[43] E, em termos rigorosos, das hipóteses interpelativas que os indivíduos terão, na busca de conhecimento e afirmação pessoal.

[44] Que se reflecte tanto nas versões mais maniqueístas da relação vítima-carrasco entre operariado e capitalismo, como na separação estrita em ambiente de aula entre professor e alunos.

[45] Piaget, Jean; Inhelder, Barbel (1997), *A Psicologia da Criança*, Lisboa, Edições Asa

O processo de desenvolvimento corresponde à aquisição de um sistema de assimilação e organização do real, inicialmente através de movimentos espontâneos, posteriormente através da aquisição de hábitos e finalmente através de um processo reflexivo, inteligente.

Embora com algumas criticas face a observações psicanalíticas, a visão de Piaget é coerente com a psico-dinâmica, destacando que o desenvolvimento e autonomia da criança emergem no contexto da passagem de um funcionamento fundamentalmente egocêntrico, em que não há diferenciação entre os objectos e o ego, para um funcionamento em que se existe uma separação efectiva, embora contextualizada, ainda num ambiente interno de forte dependência face às figuras que transmitem autoridade e segurança (normalmente os pais). Progressivamente, a partir dos 2 anos de idade, o funcionamento egocêntrico vai perdendo força, reforçando-se à criação de objectos externos a reflexão e, eventualmente a abstracção.

Piaget, integra, também, com sucesso, as observações cognitivistas, através sua teoria do hábito e do desenvolvimento da inteligência. O hábito corresponderá, essencialmente, à generalização de expectativas e modos de agir perante situações análogas, essencialmente segundo um esquema reflexo. Posteriormente, a criança aprenderá a seleccionar, de entre os vários hábitos, os que lhe parecem mais adequados à prossecução de determinados fins.

Este último processo, a que Piaget chama inteligência, não é inteiramente consciente, sendo a "escolha" simplesmente inscrita num conjunto de estruturas habituais, mas onde há lugar para o novo e há regulação afectiva. A regulação afectiva em Piaget é, todavia, enviesada em favor de um tipo de interacção de base autoritativa.

Seguindo muito de perto, um modo de educação tipicamente Ocidental, Piaget estabelece um paralelo entre o desenvolvimento lógico-matemático (visto amplamente como estrutura cognitiva) e as etapas de desenvolvimento da personalidade. Segundo Piaget, a criança tenderá a evoluir de uma noção egocêntrica de uma figura de autoridade paterna, limitadora dos seus desejos, à qual deve uma obediência irreflectida, para um respeito à autoridade baseado numa legitimização progressivamente mais complexa.

Este processo de transição do egocentrismo para uma personalidade progressivamente mais diferenciada, cria a ilusão de uma associação *estrita* entre o reconhecimento exterior e o desenvolvimento da inteligência, que conduz, por exemplo Mead, à supressão do papel da emoção neste desenvolvimento (baseado no mecanismo de frustração e empatia).

A legitimização da autoridade é inicialmente baseada nos atributos físicos do adulto (força, tamanho, idade, sexo, vestuário), sendo, em fases posteriores, fruto da operação de outros sistemas mais desenvolvidos, como a posição social, a evidência do talento, carisma, adequação à situação (o que permite uma enorme compatibilização com a teoria de Weber).

A cisão entre o ego e os objectos permitirá o reconhecimento ambiental e a reflexividade sobre a razão e o sentido das regras. A reflexão tenderá a operar-se de

mais e mais de forma conjunta, por intercâmbio com os pares, podendo originar cooperação (Piaget é algo criticado por ter em relativamente baixa consideração premissas cooperativas no desenvolvimento, por dar pouca importância às situações de educação comunitária[46]). Quando em idade escolar, será esta maior complexidade da vida simbólica que permitirá efectuar a transferência abstracta da autoridade original dos pais e do grupo familiar para a figura do professor (bem como a transferência das actividades empáticas, também para os colegas).

Piaget é conhecido pelo seu anti-fenomenalismo, estruturalista, que na verdade se estabelece como um etnocentrismo cognitivo, que virá a ser criticado por Vygotsky. Os estudos de Piaget são baseados na observação de crianças educadas no contexto da transmissão das associações causais e simbólicas transmitidas pela matemática e ciência Ocidentais e, por sua vez no seio de um tipo específico de estrutura familiar, com esquemas específicos de atribuição de autoridade.

Curiosamente, Piaget nunca nega que a estrutura gerada seja distinta noutras culturas, mantendo-se apenas invariável um substrato biológico que criará a emergência das mesmas fases de desenvolvimento, ainda que em culturas com expressões diferentes[47]. Portanto, ainda que sugira o estudo do desenvolvimento cognitivo sob a premissa de posições *a prioristicas* sobre o desenvolvimento cognitivo, a sua posição é tendencialmente construtivista, partindo das premissas do estabelecimento perceptivo culturalizado.

Note-se que, embora Piaget descreva um processo adaptativo para o desenvolvimento da inteligência, reflectindo sobre o modo em como as crianças procuram adaptar as suas orientações de base aos problemas com os quais se confrontam, a sua perspectiva não dispensa os processos afectivos, nem se constitui como uma visão informacional, como ocorre com a *behaviourista* e a cognitivista. A adaptação em Piaget existe como um *a posteriori* da fundação cultural e das inclinações primárias.

O behaviourismo e o cognitivismo, a que faremos referência pontual, conforme sejam mobilizados no pensamento sociológico (particularmente pelos autores interaccionistas) criam uma ideia de um ego que podemos descrever, em muitas instâncias como sobre-socializado e pouco atento à existência de estados internos afectivamente carregados com um papel fulcral no desenvolvimento perceptual e cognitivo.

Embora a teoria cognitivista integre a ideia de "estados internos" ela fá-lo por uma perspectiva informacional, concebendo a mente como um computador. Este tipo de abordagem tende a procurar associar conteúdos e esquemas mentais à resolução de problemas concretos, imprimindo, por essa razão, um cunho fortemente intencional e direccional à análise dos comportamentos.

Em termos rigorosos, o cognitivismo tende a ser uma análise de desempenho no cumprimento de tarefas, por referência a competências vagamente baseadas nas fases do desenvolvimento cognitivo Piagetiano, o que a torna numa abordagem particularmente popular em meios Económicos.

---

[46] Ver, por exemplo, Kutnick in "Towards a Piagetian theory of social development" in Modgil *Jean Piaget: An interdisciplinary critique*,Routledge & Keegan, 1983.

[47] Ver reflexões introdutórias em Piaget, Jean *Études Sociologiques*,Droz, 1977

Pesem as tentativas de flexibilizar o modelo e torná-lo adaptativo (como seja a modelização de uma racionalidade procedural por Herbert Simon), o cognitivismo assimila frequentemente pressupostos sobre a inteligência lógico-matemática, ou sobre a racionalidade contextual que são baseados em estruturas causais limitadas, etnocêncritas e culturalmente fundadas. Em termos rigorosos, o esquema de competências utilizado para avaliar uma pessoa ou um grupo pode ser extremamente desadequado para facultar a compreensão dos seus processos mentais, comportamentos e valores. Normalmente o cognitivismo mede a aquisição e domínio de modos específicos, não universais (como pretende) de interpretação.

A ontologia normalmente fabricada/veiculada pelo cognitivismo é criticada por John Searle[48] nos seus termos mais essenciais. Embora Searle não seja um fenomenólogo, de forma semelhante a Piaget, ele defende que haja a formação de uma proto-estrutura de inclinações, nas fases iniciais do estabelecimento perceptivo, com fundação naturalmente culturalizada.

Para Searle, a ideia produzida pelo cognitivismo da mente como instância de selecção e ordenação de informação avaliável segundo esquemas de aplicação universal, constitui uma impossibilidade lógica, na medida em que é uma teoria totalmente incapaz de explicar o processo de compreensão. Noutros, termos, o cognitivismo é algo cego à cristalização pessoal dos significados e ao papel que as inclinações afectivamente investidas desempenham no processo de descoberta ambiental.

Em termos de aplicação educativa, na sua acepção mais normal, o cognitivismo serve fundamentalmente como critério aquisitivo em actividades de domesticação (imposição de esquemas interpretativos e expressivos), não contribuindo para a compreensão efectiva de como as pessoas aprendem, erram e qual o significado dos comportamentos associados a estes movimentos. Note-se que a preocupação de Piaget, por exemplo, não foi com a correcção do erro nas crianças (pelo menos de modo imediato), mas antes na compreensão dos padrões de aprendizagem, dado um determinado tipo de ensino e educação.

O aprofundamento da compreensão do contributo social na actividade educativa e a promoção de ambientes promotores de maior desenvolvimento passa, possivelmente, pelo estudo da interacção, tendo em consideração a existência de processos de frustração e defesa, bem como de uma dimensão empática na apresentação do conhecimento.

[48] Searle, John R. (1992), *The Problem of Counsciousness*, http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Papers/Py104/searle.prob.htm

Simmel e a solução empática do problema da subjectividade

Escrevendo ainda muito próximo da teorização de Freud, Georg Simmel surge como um enorme vulto da discussão epistemológica em torno do problema da relação entre consciência individual e vida social. Em Simmel[49], o problema do conhecimento é indissociável da discussão da existência psíquica em contexto colectivo. Desta forma é, não só possível entrever neste autor uma teoria do desenvolvimento, bem como um debate sobre o modo de fazer uma ciência humana compreensiva.

As premissas de Simmel são essencialmente duas: o conhecimento é uma representação da realidade e o sujeito, o próprio conhecedor, é um ser eminentemente psíquico. Consequentemente, uma ciência que reconstitua a actividade humana debate-se com a necessidade de compreender os sentimentos e representações dos actores que observa.

Trata-se de uma ideia que atravessa toda a Sociologia, mas nem sempre de uma forma explícita. Como Boudon denota, Durkheim formula tipos psicológicos de actores sociais, mas evita torná-lo claro; Weber, embora fundando os seus ideiais-tipo em seres psíquicos de orientação ética, enfatiza a lógica da acção, para evitar as profundidades da psique; Bourdieu não raras vezes explica comportamentos por recurso a interpretações tipicamente psicanalíticas, mas apresenta-se como severamente céptico relativamente a esse tipo de postura[50].

Resumidamente, a psicologia é parte da ciência social, mas de forma pouco assumida ao longo dos tempos. Recentemente, todavia, este comportamento deixou de ser totalmente aceitável, devido a uma evolução das teorias cognitivas[51], que admitem a impossibilidade de modelizar o comportamento por recurso a algoritmos baseados na perfeita sequencialidade de representações individuais, visto que existe uma impossibilidade de memória perfeita e consciente na acção.

Isto é, a preservação dos modelos explicativos da ciência social passa pela admissão de caracteres inconscientes, que criem distinções relevantes no comportamento dos agentes, como sejam acção reflexa vs reflexão. A compreensão da influência dos momentos rituais, alinhamentos técnicos ou *ethos* de classe sobre os indivíduos e colectivos passa pela criação de modelos que permitam conceptualizar o grau de autonomia que as pessoas possuem perante agregados de ideias relevantes.

A título de exemplo, duas pessoas com níveis de habilitações muito diferentes podem alimentar o mesmo tipo de superstições, se sobre as suas vidas for dominante o mesmo tipo de alinhamento cultural, *apesar* das diferenças de educação formal. A superstição aqui pode não agir de modo consciente, mas influencia a acção e sobrepõe-se a um factor estrutural óbvio, que é a educação formal (atente-se à superstição de não partir espelhos, que é trans-classista mesmo inter-geracionalmente).

---

[49] Simmel, Georg (1984), *Les Problemes de la Philosophie de l'Histoire*, Paris, PUF

[50] Bourdieu tende a adoptar a solução de um inconsciente estrutural de tipo classista inspirado em Sartre, alvo de crítica de muitos autores, particularmente Bruno Latour.

[51] Por exemplo o já referido Searle.

Opostamente, fenómenos individuais transgridem a homogeneidade social. A frequente oposição política entre pais e filhos, parece querer evidenciar um misto de efectivas diferenças de valoração moral fruto de um apego a etapas ou instâncias culturais distintas, mas também um fenómeno de autonomização individual do infante, em que os fenómenos psíquicos desempenham um papel fulcral.

Portanto o problema epistemológico é profundo: como caracterizar ambientes colectivos, não negligenciando as individualidades psíquicas. Para Simmel, pese a existência de leis de comportamento que a todos afectam, resiste todavia o facto de que em cada um de nós estas se combinam de modo próprio e característico. Ou seja, não são as leis que formam e operam a pessoa, mas sim a pessoa que as torna operativas, ao lhes conferir uma expressão, um modo de acção.

A congruência com as teorias evocadas até agora é total, se notarmos que é isso que o ego pretende ser: um mediador entre os impulsos ingénuos e a estrutura social (e em Husserl o mecanismo de descoberta do verdadeiro Eu). A ciência, assim, confronta-se para Simmel, com uma dupla missão: a de compreender a dinâmica psíquica articuladamente com a lógica dos conteúdos de consciência i.e. as relações que estes estabelecem entre si.

O brilhantismo desta ideia é apenas igualado pela sua simplicidade. Se os factos observáveis da vida manifestam relações qualitativas entre conteúdos culturais, a compreensão da vida psíquica das sociedades atenta ao modo em como esses conteúdos foram produzidos.

Simmel confronta a ciência social com os problemas fundamentais da Filosofia: como pode a observação empírica fidedignamente descrever ou explicar o comportamento humano? A resposta, para este autor, reside na consideração cuidadosa da natureza dos fenómenos em observação. No caso da compreensão da acção dos indivíduos em contexto social, o seu enunciado é porventura o mais esclarecedor,

> Nous ne comprenons l'interieur qu'a partir de l'exterieur (…). Mais d'un autre côte, nous ne comprenons les comportements extérieurs de l'homme qu'en projétant des états intérieurs[52].

Isto é, embora para Simmel, a observação dos factos externos ateste a existência de uma estrutura organizativa evidente nos padrões de acção dos indivíduos, essa estrutura não manifesta mais do que um tipo particular de ordem, apenas possível pelo facto de haver pessoas que a operacionalizam. Em rigor, uma explicação científica da emergência desses factos, exige algum tipo de *insight* sobre a vida psíquica dos actores histórica e geograficamente situados[53].

A postura de Simmel é interessantemente revisionista face à de Kant, na medida em que os seus pressupostos são mais leves. Não estando interessado numa explicação absolutizante dos fenómenos racionais, Simmel encaminha-se antes para a descrição de

[52] Simmel, Georg Les Problémes de la Philodophie de l'Histoire, 1984, PUF, p. 64

[53] A ideia é paralela a Spengler e Helen Verran, um raciocínio desconstrutivo que antecipa o pós-modernismo.

a prioris situados, onde importa perceber porque um dado indivíduo numa dada altura e local veicula um determinado curso de acontecimentos.

De forma extremamente perspicaz, é aberta a possibilidade de modelizar agentes sociais integralmente, visto que haverá espaço para quer descrever o espaço de instituições e convenções em acção, quer a dinâmica da vida interna dos indivíduos, no que respeita aos seus aspectos mais subtis. Para Simmel fará sentido discutir, por exemplo, a própria sequência de factos que despoleta uma determinada acção, naturalmente perpassada pela vida emocional da pessoa em causa, fruto da sua história pessoal.

A personalidade do indivíduo será, assim, uma abstracção que permite conceber a variedade individual como um todo unificado. Como veremos mais à frente, Simmel antecipa-se um pouco à discussão contemporânea do papel da corporalidade e abre a porta para a integração dos aspectos subtis da transmissão cultural na formação da personalidade, ao enunciar radicalmente, no quadro da teoria social, a antinomia indivíduo-estrutura.

A teoria de Simmel é, todavia, muito cuidadosa, em tudo o que respeita a modelização da psique, preferindo substitui-la por um princípio de empatia. É avançado que a forma de chegar à subjectividade psíquica do indivíduo e integrá-la na descrição do processo social é a busca de uma verosimilhança psíquica.

Assim, o investigador, ao estudar determinados cursos de acção, deverá procurar empatizar com a figura em causa e a partir dos seus próprios sentimentos e experiências procurar sentir e pensar o que o outro sente e pensa. Tal está, naturalmente, em coerência com a ideia de que cada pessoa é um mundo em si mesmo, um mundo potencialmente comunicante com outros, ou nos termos de Ponty, intersubjectivo.

Este método não é mais do que o método de Braudel na História e, em geral, dos terapeutas na Psicanálise, se evoluirmos em termos de grau de contacto e intimidade na observação científica. Habitualmente, na Sociologia, e em particular em Weber, encontraremos uma recriação prévia à observação de um carácter tipo, concebido algures na tensão entre uma axiologia de actos característicos e pressupostos ocultos de orientação emocional (pelo menos nas formulações menos tardias de Weber). Em Bourdieu, também, apesar da orientação estrutural, não será difícil fazer um levantamento de pressupostos emocionais subjacentes à ideia de *ethos*[54], ou até mesmo à explicação efectiva sobre a natureza da escolha individual, uma vez isolados espaços estatutários.

Embora nem sempre declaradamente, o método empático atravessa todas as ciências humanas, de modo não livre de crítica. Se, de facto, não é lícito adiantar que através de variáveis estruturais apreendemos todo o contexto de vida dos indivíduos, também será pouco razoável limitar em demasia o espaço destinado à compreensão da operação de estruturas teorizadas e/ou estatisticamente identificadas em investigações anteriores, na definição do modelo de observação.

A ideia de Simmel parece querer desenhar uma ciência social compreensiva, ao integrar a ideia de inconsciente na teorização. Simmel enuncia algumas ideias sobre a existência

[54] O *ethos* operário e a recusa da doxa; a auto-sabotagem baseada no estabelecimento de auto-imagem incapaz… parecem prescrever uma inclinação afectiva inerente às escolhas individuais.

de acção social de origem reflexa, procurando explicar a relação entre a psique individual e algo concebível como um inconsciente colectivo i.e. princípios de acção estabelecidos, não questionados e evocadores de um imaginário ancestral, um conjunto de significados residentes quer na cultura, quer no inconsciente individual. Esta ideia, como veremos, virá a ser habilmente desenvolvida por Spengler, na sua obra.

Acrescidamente, Simmel conceptualiza eficazmente a dimensão social do superego Freudiano, ao frisar que as formas estabelecidas influenciam inconscientemente o indivíduo, na medida em que se estabelecem como entidades mentais dotadas de uma existência ideal.[55] Assim, será de investigar a influência do conhecimento sobre a acção individual, na medida em que este opera como uma infraestrutura espiritual, um ampliador e recondicionador da grelha de ideias mobilizada pelas pessoas (como um articulado de histórias ideais e de interpretações nelas assentes). Todavia esta não é uma noção quantitativa do papel do conhecimento. Para Simmel, é a qualidade da aquisição do conhecimento que veicula os processos de desenvolvimento.

Em termos científicos haverá uma questão de posicionamento: os observadores que enfatizarem o indivíduo como a origem da acção colectiva tenderão a investigar a consciência; os que colocarem a tónica nos grupos, olharão mais para as condições ambientais[56], sendo as condições materiais um exemplo recorrente.

A discussão de Simmel encaminha-se para a questão do papel do conhecimento, não invalidando, de todo, o papel que os constrangimentos materiais possam criar (sobre, por exemplo, a própria possibilidade de aquisição de conhecimento).

Assim, qualquer conhecimento que procuremos obter sobre o indivíduo deve construir-se no contexto de um vai-vém entre o nosso entendimento dos seus processos mentais e a informação que obtenhamos a partir dos eventos observáveis. A identidade do indivíduo resultará da lógica evidenciada pelas associações possíveis entre as suas representações, no contexto de uma estrutura psicológica verosímil[57].

Note-se que para Simmel, não é a coerência prévia ao indivíduo entre as suas representações que gera a unidade individual. É antes pelo facto de haver a possibilidade lógica de associação entre as representações que o indivíduo as adopta, no contexto da sua estrutura psíquica. Aqui se discerne, já, a noção de desenvolvimento como crescimento em qualidade do conhecimento individual: é o aumento qualidade do conhecimento apreendido que permite que as associações entre conteúdos se tornem para a pessoa cada vez menos fragmentárias e sobre-simplificadas.

A subscrição que aqui se faz das ideias de Simmel é quase total. No entanto devemos desde já fazer uma demarcação fundamental. Como veremos um pouco melhor, todo o método de Simmel assenta na possibilidade de transcender a subjectividade interpessoal

[55] Idem, p. 76.
[56] Tornando, com frequência, a consciência *inteira e estritamente* dependente destas.
[57] Simmel é, por vezes, confuso, devido á rapidez com que muda o seu enfoque do objecto de observação para o observador, enunciando como ambos partilham o mesmo tipo de problemas epistemológicos. Neste caso, enquanto fala do modo de aquisição de conhecimento e da vida psíquica do objecto (observado), evidencia a existência de problemas semelhantes no observador, para destacar a pertinência do método empático.

através da busca empática da estrutura psicológica do actor observado em confronto com factos observáveis.

Do ponto de vista de uma ciência algures entre a História e a Biologia (reconstrói os factos enquanto padrões de acção, mas observa directamente a vida), como é o caso da Sociologia, tal exige a configuração de algumas hipóteses sobre o objecto a observar que permitam objectivar o registo dos dados *actuais* durante o próprio período de observação. Ou, no mínimo, estipular o conjunto de critérios que nos leva a seleccionar o tipo de dados a observar (exº estatísticas) e que irremediavelmente nos levará a considerar uma dada cronologia de factos e uma dada geografia, definidoras de um efectivo **lugar sociológico**[58].

Deste ponto de vista, o processo empático é um instrumento, importante, mas em si mesmo subjectivo, objecto da fantasia pessoal. Importa aqui restringir um pouco a relativização da observação actuando sobre quer a noção de verosimilhança da estrutura psíquica do agente social, quer sobre a escolha de elementos considerados para a observação dos conteúdos destinados a compreender as representações dos actores.

Não discordando em todo da ideia de singularidade psíquica da pessoa, parece todavia da maior razoabilidade que ao procurarmos compreender as suas motivações e conteúdos característicos o façamos em confronto com dois tipos de ordem:

- as ordens morais que aparentemente influenciam os significados primários subjacentes ao processo de crescimento do indivíduo;
- a ordem situada em que o indivíduo age e onde se encontra o momento actual em observação, eventualmente constrangido por regulamentos, convenções e formas rituais[59].

Não podendo tipificar de modo completo a primeira destas, é pelo menos possível lançar hipóteses sobre a mesma. Tal evoca a necessidade de integrar uma componente etnológica de peso, que crie um levantamento de caracteres psico-sociológicos de interesse para a caracterização de nexos típicos de associação lógica i.e. formas habituais de interacção e apropriação de conhecimento.

Não nos afastamos de Simmel: de facto uma pessoa é uma e uma só pessoa, todavia até certo ponto, a actuação de leis comportamentais é limitadamente descritível nos indivíduos a partir da compreensão genérica dos seus percurso e herança pessoais. Ou seja, não podemos caracterizar todas as leis gerais que operam num objecto psíquico, mas podemos limitadamente caracterizar os locais culturais que enformam as inclinações individuais face a acontecimentos externos e, também até certo ponto, prever potenciais áreas de conflito e de sucesso.

A teorização de Simmel não se afasta muito da ideia sugerida, simplesmente possuindo algumas diferenças relacionadas com o facto de que Simmel não distinga fortemente os processos perceptivos e que tenda a querer separar a dinâmica psíquica dos conteúdos lógicos.

[58] John Law, chama-lhe, algures topologia (provavelmente no seu artigo "Portuguese Vessels")
[59] Em contexto de sala de aula poderão ser prescrições metodológicas até momentos de aula invariáveis

Ao querer fazer da psique individual, o "carácter", o elemento que regula no indivíduo a combinação das leis do comportamento, Simmel vê-se forçado ao considerar a psique uma condição *a priori* de individualidade. Todavia, Simmel conclui por afirmar que este não é um *a priori* absoluto, no sentido Kantiano, tratando-se de um mero pressuposto de observação científica, destinado a destacar a importância da compreensão da psique na explicação do movimento histórico e social.

Simmel intui e deduz, pois, logicamente da doutrina Kantiana, que é arriscado admitir a psique como o elemento fundamental, mas que não é de todo descabido construir uma explicação baseada no indivíduo, onde a psique é um elemento muito importante[60].

Simmel sugere, assim, um método em que as condições psíquicas podem ser observadas autonomamente, mas fá-lo somente para destacar o facto de que o cientista possa tentar reconstituir a acção sem que para isso esteja imerso no contexto ou tenha que ser alguma das pessoas em observação. Para Simmel o conhecimento do contexto é completado pela possibilidade universal de empatizar com o indivíduo observado, através de um processo de projecção, em que o investigador confronta criticamente a sua estrutura com a do objecto.

O facto de que o objecto seja uma combinação única obriga a que o investigador encarne o outro, o que será possível, dado o facto de que a dinâmica interna, embora diferente entre indivíduos, seja regulada pelos mesmos princípios. Devemos aqui colocar uma pequena reticência. Entrevemos que não seja fácil autonomizar os conteúdos lógicos da estrutura psíquica e que, mesmo nos casos de uma forte erudição do observador, seja líquido que a descrição possa ter um grau de objectividade elevado.

Em muitas situações, o cientista poderá estar meramente a romancear de forma interessante para si e para os seus contemporâneos/conterrâneos, um conjunto de factos que obedece a uma causalidade algo diferente da que esteja subjacente à descrição. Tal ocorre quer porque a descrição é distorcida pela visão interna do observador, quer porque não é fácil no local sociológico do observador (cronológico e geográfico) possuir ou compreender um equivalente simbólico ao local sociológico do objecto observado.

Em rigor, uma sócio-análise do observador e do objecto podem revelar distâncias culturais dificilmente ultrapassáveis, caso os pressupostos de observação não compensem esta distância. Simmel não é alheio a este problema e, nesse sentido, não se inibe de fazer uma discussão da possibilidade de realismo em ciência.

Antecipando-se a toda a problemática pós-modernista, Simmel distingue magistralmente a ingenuidade de um naturalismo científico da verdadeira busca realista em ciência. Sendo que o princípio realista defende a aproximação progressiva da teoria

[60] Para Kant, note-se, não há *a prioris* absolutos, à excepção da noção interna e *individual* de tempo, como é legível na introdução à *Crítica da Razão Pura*. Trata-se, todavia, de um pressuposto importante e que afecta toda a discussão Ocidental sobre a cognição e a reflexividade. Dos autores analisados nesta dissertação, apenas Whitehead, Spengler e Heiddeger confrontam directamente a visão Kantiana e procuram explorar por completo as consequências deste facto. Paradoxalmente, o efeito deste confronto é o de evidenciar a existência efectiva de estruturas inconscientes, embora culturalmente fundadas (o que corresponde à ideia Simmeliana da psique como um *a priori* "leve") e a possível refundação da ideia de um tempo transcendental, real, sob o ruído da cultura.

aos objectos reais i.e. da descrição às coisas em si, será naturalismo científico explicar tudo através de uma teoria imutável, simplesmente martelando os factos na teoria e será realismo procurar explicar os fenómenos integrando o maior número de contributos possível.

Poder-se-ia dizer que uma teoria se pode adaptar às novas evidências (a la Khun), mas Simmel é francamente claro naquilo que significa com variedade de contributos: trata-se de diferenças de escala, objecto observado, processo estudado. Por exemplo, não se trata meramente de incluir na explicação da dinâmica económica o papel da procura de moeda, mas também o facto de que a moeda seja uma síntese de informação com efeitos diferenciados sobre vários tipos de agente social. Ou de igual modo, que a vida seja vista pela perspectiva das células ou das partículas sub-atómicas.

Para Simmel as perspectivas de ciências diferenciadas sobre o mesmo objecto genérico, reduzem a especulação e aumentam a objectividade[61]. Pensamos que é do melhor interesse para a ciência social que integre perspectivas provenientes da Psicologia, Etnologia, Biologia e História, na compreensão do seu objecto, de modo a ampliar o pluralismo de visões mobilizadas.

Cada uma destas áreas possui um contributo particularmente importante para os momentos chave da Sociologia que aqui pretendemos apresentar. Simmel apresenta ainda uma *nuance* adicional no seu pensamento. Independentemente dos contributos que aceitemos para caracterizar os objectos, devemos criar ou aceitar convenções de observação i.e. conceitos que conduzam a escolha de elementos a observar. Por exemplo, se considerarmos na concepção de agente, apenas os hábitos físicos, Churchill será um sedentário fumador de charuto e Pelé um sagaz e bem sucedido indivíduo. Se considerarmos a categoria "político", Curchill será brilhante e vitorioso, Pele um duvidoso ministro dos desportos.

Na acepção que temos vindo a expor, todos estes problemas são absolutamente indissociáveis: o indivíduo é um só, mas imerso numa herança e numa actualidade colectivas. O desenvolvimento é do indivíduo mas em relação tensional com várias grandezas de ordem, desde o seu grupo base (família, comunidade), até à escala mais alargada do seu bairro, cidade, país, cultura, espécie.

No presente estudo tencionamos compreender o modo em como a Educação promove dinâmicas desenvolvimentais, sendo que esta decorre no contexto da interacção entre diferentes meios: a comunidade de origem dos indivíduos, as directivas e actuação do Estado, a unidade de intercambio/transmissão que é a escola (…). Naturalmente podemos conceber esta actividade como influenciada pelas dinâmicas alargadas da vida laboral dos indivíduos envolvidos, pelos ambientes políticos e económico, pela estrutura legal.

Seguindo ainda Simmel, há que ter o cuidado de não seguir enviesamentos teóricos clássicos. Neste sentido são apontadas duas formas de criar afastamentos irremediáveis face à realidade vivida por cada um, no desejo de compreender o colectivo. Por um lado

[61] Note-se que se trata de uma posição diferente da relativista, em que toda a teoria possui o valor instrumental de mera retórica. Diga-se que tal é útil apenas para perceber a função de muitos discursos. Todavia, a posição pós-moderna não se afasta da busca de uma espistemologia, diga-se mais em consonância com a Filosofia Socrática do que muita da ciência actual.

pode-se incorrer num erro de teor materialista, concebendo a acção individual como fruto exclusivo da preferência dos indivíduos por dotações materiais de algum tipo. Encontraremos esse tipo de redução nas teses que concebem o indivíduo como um ser que faz as suas escolhas baseado numa escolha de teor competitivo face à posse de meios financeiros, ou de capitais intelectuais capitalizáveis. Nesta categoria encontraremos algumas versões reducionistas do utilitarismo clássico de Hume ou em versões excessivamente planificadoras da economia e sociedade.

Por outro lado Simmel alerta para um outro erro conceptual de natureza idealista, em que normalmente os valores de todos são entendidos como devendo ser, naturalmente os de um acordo colectivo, normalmente encarnado no Estado. Qualquer uma destas versões assume que o que é partilhado por todos é, no fundo, a medida da racionalidade dos indivíduos em colectivo, o que naturalmente deixa de fora da análise uma enorme parcela das aspirações e atitudes individuais.

Entrevemos que seja possível criar um tipo de individualismo metodológico que integre parcelas de determinação colectiva, sem que para isso seja necessário recorrer a ideais tipo eticamente fundados. A proposta metodológica que aqui se avançará procura encarar a vida humana, antes de mais, como vida. Neste sentido, será de esperar que como em qualquer fenómeno biológico haja determinações globais e locais sobre as unidades vivas, mas também modos de combinação específicos, próprios do local em estudo e da cronologia de acontecimentos em causa.

O facto de que venhamos a estabilizar a metodologia de estudo nos parâmetros globais de um estudo Weberiano impele-nos a fazer uma discussão da sua investigação epistemológica e a explicação da adaptação do seu modelo para os termos de uma perspectiva fortemente radicada na percepção e na consideração da actividade mental.

O problema da subjectividade em Weber

Podemos, apesar da profunda reflexão patente em todos os textos Weberianos, procurar retratar o contributo mais fulcral de Weber para a metodologia da ciência social à sua obra "Economia e Sociedade" e, mais concretamente à parte da mesma dedicada à exposição de conceitos sociológicos fundamentais.

Será de frisar a influência determinante de Weber sobre todos os cientistas sociais. Weber é igualmente respeitado por economistas e sociólogos e constitui referência para psicólogos, cientistas políticos e antropólogos. Esta enorme difusão deve-se à tentativa deliberada por parte de Weber de enunciar um conjunto de princípios de análise social suficientemente potentes para se adequarem à maior variedade de situações possível.

O método Weberiano é conceptualmente aberto, evita ser ontológico e, apesar destas duas últimas características, é francamente organizado, procurando ser explícito no seu articulado lógico.

Weber integra grandemente o contributo de Simmel e uma boa parte das suas ideias encontra-se declaradamente em diálogo com as deste último. Todavia, se Simmel é exímio em explorar em profundidade os fenómenos do comportamento humano, Weber

procura, não negligenciando a exigência de compreensão subjectiva, ser mais estruturado no modo de o fazer.

Encontramos assim neste autor, uma enorme clareza conceptual e um confronto exigente com a lógica e os conteúdos da ciência até à sua época. Weber é, de forma eventualmente mais clara do que Simmel, um sociólogo, e procura fundar os pilares de uma ciência compreensiva dos indivíduos em ambiente colectivo.

A envergadura intelectual do trabalho de Weber é notável e é-o tanto pelo seu valor intrínseco, como pela sua popularidade. Esta popularidade científica acarreta também que não só as virtudes de Weber sejam assimiladas pelos sociólogos, bem como alguns dos seus elementos mais discutíveis. Tal como Freud, Weber irá, ao longo da sua vida, adaptar um pouco a sua teoria, de modo a acomodar alguns dos seus imponderáveis.

A diferenciação que Weber cria da Sociologia face às outras ciências revela o seu génio, mas igualmente, e como em qualquer grande pensador, coloca em evidência os pontos nos quais o seu próprio argumento é susceptível de crítica.

Contrariamente a grande parte do pensamento sociológico, Weber não hesita, claramente e em inúmeras passagens, em distinguir pensamento consciente de inconsciente, bem como parece admitir como fundamental perceber que grande parte da acção se baseia nesse funcionamento inconsciente. Ou seja, a diferenciação da Sociologia face à Psicologia não passa por uma ignorância face aos fenómenos psíquicos mais elementares.

Aliás, a intenção de Weber não é de todo investigar apenas a acção consciente, mas sim compreender toda a acção de cariz social, seja com motivações conscientes ou não. A Sociologia estudará, assim, todas as condutas humanas susceptíveis de possuírem um sentido. Quando Weber diz todas as condutas, quer de facto dizer *todas*, mesmo que sejam de aparente passividade ou omissão.

As eventuais divergências que aqui enunciamos face a Weber baseiam-se em dois pontos fundamentais: a possibilidade de criar tipificações com elevado valor epistemológico a partir de idealizações comportamentais; e a centralidade do papel da autoridade e da coerção no desenvolvimento da acção social. De resto, e em larga medida, os conceitos definidos por Weber não nos parecem polémicos e passamos a expô-los, devidamente comentados, como parte da metodologia que aqui se adopta.

Para Weber, a Sociologia explica causalmente a *acção social*, que consiste em toda a conduta humana na qual os indivíduos lhe atribuem um sentido. Este sentido é necessariamente subjectivo, sendo "pensado"[62] pelos indivíduos de uma forma não inteiramente caracterizável, influenciado pela actividade inconsciente, onde abundam emoções e hábitos adquiridos ao longo da vida.

Segundo o autor, cientificamente, a Sociologia estuda a acção em que o sentido existe por referência à conduta de outros, podendo fazê-lo através:

[62] Não se trata, portanto, de um pensamento necessariamente consciente, em que o indivíduo tem presentes todas as ideias ou associações de conteúdo mobilizadas. Aliás, e na prática, não é possível esse tipo de consciência, dada a existência de uma inteligência regulada, como todo o corpo, por princípios naturais de economia energética.

- da investigação de casos históricos dados;
- por referência a articulações de sentido que ocorrem em média na população;
- ou através da construção de tipos ideais.

Weber dedica-se particularmente à discussão destes dois últimos métodos e, em especial, ao do tipo ideal. Para Weber, a definição de articulações de sentido que em média ocorrem na população visa claramente a busca de evidência estatística. Trata-se de um método aceitável e muito válido, na medida em que permite quantificar as probabilidades da ocorrência de comportamentos.

É todavia um método que encontra toda a sua validade na verificação empírica de um tipo de probabilidade essencialmente prática e observável. Parece ser que Weber coloque as reticências clássicas face à verificação empírica. Um pouco no espírito de toda a Filosofia Ocidental, Weber inclina-se para criar um método que concilie as virtudes de uma verificação real com o potencial de um articulado puramente lógico que explique os fenómenos e cuja estrutura deduzida seja perfeitamente compreensível.

Assim, o método preferencial de Weber consiste na *idealização* de comportamentos não necessariamente existentes na realidade, mas que evidenciem por contraste as características da acção efectivamente observada. Assim, o tipo ideal de um determinado participante na acção consistirá na definição do comportamento adoptado por esse indivíduo, verificando-se a hipótese de pura racionalidade.

Racionalidade é, para Weber, um articulado de acções visando fins relativamente precisos. Naturalmente tal torna o tipo ideal um método ancorado aos comportamentos mais facilmente definíveis, onde a subjectividade dos sentimentos ou dos caracteres de um dado quotidiano cultural, são remetidas para a fase da observação empírica. Ou seja, no tipo ideal considera-se, por exemplo, o comportamento de um agente económico no mercado como visando o maior lucro da empresa, sendo as decisões de teor emotivo remetidas para uma categoria de irracionalidade e constituindo obstáculos ou incentivos para a acção desenrolada.

Aqui coloca-se um dos problemas mais sérios da epistemologia em ciência social. O facto de que na tipificação da acção se excluam à partida aspectos subjectivos do comportamento dos indivíduos não anula o facto de que estes tenham de vir a ser interpretados posteriormente. Isto é, se o tipo ideal elaborado não considera, por exemplo, a influência de entendimentos tradicionais na experiência de vida da pessoa, esses entendimentos emergirão na fase empírica como irracionalidades.

Estas "irracionalidades", se não devidamente enquadradas num conjunto de hipóteses cientifica e logicamente fundadas serão objecto de um interpretação livre do investigador. Ou seja, serão remetidas para uma dimensão ontológica de valor dúbio, visto que não se encontram minimamente relacionadas com qualquer tipo de referencial prévio.

É aliás este facto que permite que reputados cientistas sociais como Pierre Bourdieu, possam fazer interpretações de teor psicanalítico para explicar os comportamentos "soltos" que a sua tipificação de base não consegue explicar. Tal é legítimo, mas seria melhor prática científica que os pressupostos de observação dos desvios face à

racionalidade pré-definida fossem mais explícitos no momento de lançamento do estudo[63].

Weber não é de todo indiferente a este problema. Ele procura sucessivamente encontrar formas de o minorar e de lidar com a subjectividade, no contexto da defesa do método do ideal tipo. Tal como Simmel, Weber valoriza a compreensão empática, ou como ele lhe chama, endopática. No entanto a sua discussão é distinta e dirige-se para a necessidade de criar um auxiliar de observação que evidencie, na medida do possível, as possíveis conexões lógicas subjacentes à acção. A sua tónica é, portanto, não sobre as questões psíquicas, mas sim sobre as questões lógicas, mais susceptíveis de tipificação.

No entanto, toda a metodologia apresentada explora o facto de que a distância que vai de uma acção com sentido perfeitamente definido a uma acção puramente reactiva e amplamente inconsciente é fluida. A maior parte das acções de facto observáveis encontra-se algures entre estes dois extremos.

A conceptualização de Weber é perfeitamente consistente com as ideias de Whitehead, na medida em que admitidamente se considera que a acção é, muitas vezes meramente reflexa. A descrição da acção tradicional em Weber é uma evidência deste aspecto. No agir de acordo com a tradição, os indivíduos são frequentemente automáticos e agem de modo inconsciente em função do reconhecimento sequencial de símbolos, cumprindo rituais que servem, em última instância, a concretização de valores ancestrais, com um significado por vezes perdido no tempo.

Weber simplesmente não utiliza uma linguagem que analise os dados da experiência, tornando-se, por isso pouco sistemático no que respeita à dimensão simbólica da acção social. Esta falta de sistematização não corresponde todavia, de todo, a uma não consideração das questões simbólicas.

Na verdade, Weber é extremamente rigoroso na sua tentativa de consideração dos aspectos subjectivos da acção social, ao discernir que haja várias formas genéricas (embora "forma" seja um termo pelo qual Weber nutre pouca simpatia) para mesma, relativamente ordenadas, como seja o caso da acção de cariz religioso. Em rigor, Weber chega ao ponto de afirmar que é válido caracterizar conexões de sentido habitualmente vistas como irracionais[64].

Embora pugne pela conceptualização racionalista, nem por isso Weber pretende explicar racionalmente todo o comportamento, sendo esta uma característica fundamental da tipificação ideal. A idealização serve um propósito meramente instrumental, sendo até de crer que Weber acolha com mais entusiasmo uma compreensão empática (se bem que assistida de uma tipificação), do que uma modelização intrincada dos comportamentos, assente ou em premissas psíquicas ou em padrões perceptivos de origem cultural.

Este autor não descarta, todavia, essa possibilidade de uma tipificação mais subtil, mas vê-a como dependente do desenvolvimento da biologia, que poderá evidenciar novos

[63] O que não é o caso de Bourdieu, frequentemente negando explicitamente o valor de um entrosamento entre a psicanálise e a sociologia e todavia recorrendo ao mesmo quando necessário.
[64] Weber, Max, *Économie et Société,* Vol. I, 1995, Agora, p. 195.

factos acerca das características genéricas de grupos genéticos[65]. Claramente assumida como especulação, esta nota surpreende-nos um pouco, na medida em que Weber escolhe (também noutros pontos do seu texto) entrever a possibilidade de existência de padrões culturais homogeneizantes por via orgânica, mais do que por via cultural. A este facto não é alheia a influência que sobre o seu pensamento exercem as ideias evolucionistas da época, que colocam o desenvolvimento das sociedades tradicionais não Europeias à escala da organização de grupos de animais selvagens[66].

Esta ideia não nasce, em Weber de um sentimento degenerativamente xenófobo e discriminatório, mas antes de uma admitida dificuldade em observar sociedades culturalmente deslocadas mais do que de uma forma superficialmente funcional. Assim, será difícil fazer uma sociologia compreensiva de um colectivo cuja diferenciação de papéis segue um processo essencialmente *diferente* do das sociedades de si mais conhecidas, sendo para Weber dificilmente possível perceber mais nestes contextos do que a mais elementar distribuição de algumas funções. Neste sentido, descreve Weber, que o sociólogo enfrentará dificuldades semelhantes à de um zoólogo, que poderá entrever acções com sentido, digamos, numa matilha, mas terá dificuldade em compreendê-las.

Este problema parece-nos não inteiramente dissipado na actualidade. A dificuldade de acesso à expressão subtil por parte do investigador em contextos culturais muito diferenciados do seu é um problema recorrente[67]. É de supor que mesmo a observação participante exija um estudo prévio da formação da percepção e da expressão nos contextos a estudar. Apenas assim nos parece possível reduzir o enviesamento interpretativo gerado pelos recorrentes pânicos moralizadores do investigador[68], quando colocado perante uma linha de acção que não compreende, nem de modo imediato, nem muitas vezes mediato.

As limitações que Weber cria face à integração de *a prioris* culturais subjectivos na construção dos tipos encontra paralelo nas considerações psíquicas. Weber distingue claramente a existência de um sentido actual para a acção evidente e visível na expressão do agente, de um sentido profundo i.e. a razão do comportamento. Weber entrevê que ao se criar uma tipificação, possamos criar hipóteses sobre estas razões, ainda que não conscientes[69], colocando a ressalva de que é no entanto difícil caracterizar os conflitos internos dos indivíduos sem o auxílio de um controlo psicológico de precisão.

Este controlo, corresponde grosso modo a métodos habituais da psicologia, como sejam o *setting* psicanalítico ou a estatística psicológica. Weber considera ainda que haja dois outros métodos com algum valor: o uso de pressupostos sobre os factos da vida mental e a comparação crítica de motivações em situações históricas semelhantes.

Weber descarta todavia a possibilidade de um uso forte dos métodos psicológicos, pelo facto de estes não serem compreensíveis, o que os coloca fora do âmbito da

[65] Idem, p.197.
[66] Idem, 207.
[67] Ver na Parte II, por exemplo a exemplar tentativa de Helen Verran.
[68] Caracteristicamente estereotipados, românticos ou paternalistas.
[69] Weber, Max, *Économie et Société*, Vol. I, 1995, Agora, p.199.

Sociologia[70]. Para Weber a Psicologia é útil, mas trata um objecto diferente, observando inúmeros factos desprovidos de uma conexão de sentido, que são no entanto relevantes para a vida mental.

Aqui a nossa crítica é análoga à que fazemos a Simmel. Como Freud ele próprio acabaria por admitir, não é possível considerar a vida psíquica na ausência dos factores condicionantes da experiência que alimentam a vida interna. Ou seja, não é possível negligenciar a estrutura das relações com os outros, a construção simbólica primária, nem a sublimação sucessiva das emoções que origina uma complexificação do ego e dos objectos internos dos indivíduos. Em rigor, é impossível uma Psicologia sem o estudo dos factos sociais.

Existe aqui um problema epistemológico relacionado com o estatuto dos objectos. Weber procura diferenciar objectos sociais de objectos psíquicos, quando é de todo impossível pensar um objecto psíquico que não seja, de alguma forma, social[71]. Se o problema da compreensão dos objectos psíquicos é de facto avassalador, não é, todavia uma tarefa impossível. A compreensão do universo simbólico individual permite fazer uma socioanálise bastante rigorosa da vida interna.

Todavia, a impossibilidade de observar, fora de um acompanhamento psíquico regular, um indivíduo em tanto detalhe requer que se lancem hipóteses sobre aspectos genéricos dos objectos psíquicos envolvidos na acção social. Curiosamente é Weber, ele próprio, que aponta para a resposta a este problema.

Tal como Simmel, Weber faz uma reflexão sobre a História e os seus métodos, reflectindo sobre a sua relação com a Sociologia. Tal como em Simmel, também, esta discussão tem implicações sobre o modo em como se pode colocar em relação a operação de psiques individuais, com a existência de sequências e padrões simbólicos característicos dos eventos em estudo.

O método histórico evidencia o facto de que seja fortemente recomendável procurar paralelos históricos às situações em estudo. O facto de que estes paralelos ocorram frequentemente em sítios e alturas diferentes, faz emergir a própria matéria da vida social: a articulação simbólica. Weber contorna um pouco esta questão, remetendo-a para o lugar das discussões situadas sobre eventos concretos.

O valor da comparação histórica é todavia muito elevado, se colocado em termos Weberianos. Nesses termos, a Sociologia busca a criação de conceitos relativamente "ocos", de elevada generalidade, adaptáveis a qualquer contexto, sendo assim uma ciência que pode sucessivamente auxiliar a História.

A consequência total deste facto é no entanto maior do que as palavras de Weber podem dar a entender: a História é potencialmente encarável como um conjunto de situações em que com alguma regularidade determinados acontecimentos ocorrem de forma análoga, em contextos espácio-temporais diferenciados, mas onde há equivalência simbólica.

[70] Idem, p. 203.
[71] E vice-versa, como Simmel consecutivamente assinalou.

Este aspecto, que exploraremos mais à frente, organiza notavelmente a discussão sobre o espaço simbólico, dando acesso a uma discussão que é potencialmente transcultural e baseada mais na existência de uma cronologia socialmente complexa de factos do que numa mera sucessão de momentos escolhidos pelo mero critério pessoal do investigador[72]. Chama-nos a atenção para a existência de factores permanentes e mutáveis de grande generalidade no contexto da vida humana, como seja o facto de existir uma acção social no sentido de regular ritmos e modos de aprendizagem que conhece distribuições variáveis de sociedade para sociedade.

De um ponto de vista prático, podemos isolar a acção social a estudar e procurar na história e etnologia a evidência da distribuição da mesma ao longo do tempo e do espaço. Neste sentido, a Educação será um processo sujeito à influência de algumas acções sociais de relevo, que conhecem distribuições diferenciadas entre os diversos corpos sociais e indivíduos de cada colectivo em estudo. Genericamente estas acções dirão respeito às típicas dinâmicas de decisão, produção económica e difusão de conhecimento que enformam toda a vida humana, desde sempre.

A integração de uma dimensão etnológica e histórica na definição de conceitos sociológicos de maior alcance face à dimensão simbólica cria, todavia, o problema de que se torne difícil seguir um método de ideais-tipo, exactamente como Weber o entende. Na prática, o que por vezes notaremos, é que duas sociedades poderão viver momentos simbolicamente equivalentes, mas com uma configuração de acções sociais aparentemente muito diferentes.

Por exemplo, numa situação em que a decisão política se encontre concentrada numa confraria profissional, o investigador poderá ser levado a não investigar como equivalente uma situação em que a decisão se encontre concentrada num Estado centralista e militarizado. No entanto ambas as sociedades poderão viver momentos simbolicamente equivalentes, em que ambos os grupos decisionais desempenham um papel muito semelhante perante uma mudança central na época, como seja a introdução da tecnologia a vapor. Pelo ponto de vista de uma sociologia da inovação, não haveria facilidade em criar um ideal-tipo para o decisor-inovador suficientemente válido para ambos os contextos e que auxiliasse uma História comparativa. O tipo criado teria sempre de ceder a variáveis contextuais.

No caso desta tese, o que está em causa é o desenvolvimento humano em si. Torna-se absurdo e redutor criar um ideal tipo de desenvolvimento. Não é todavia absurdo criar um espaço de definição individual num alargado contexto de possibilidades desenvolvimentais.

Epistemologicamente parece fazer mais sentido lançar hipóteses de base sobre o fenómeno da vida humana, compreendendo a vida social dentro da maior generalidade possível. Aqui importará, talvez, atenuar o peso de alguns dogmas:

[72] O trabalho de Oswald Spengler partirá da busca destes paralelos culturais, conduzindo-o, inexoravelmente, ao reconhecimento da *diferença*.

- "A vida busca a conservação da comunidade", possivelmente, mas o excesso de conservação cria frequentemente entropia e é causa de desaparecimento de espécies[73]. Por outro lado, os "trincos" evolutivos de certas comunidade de seres marcam um limite para o desenvolvimento intelectual e físico dos seus membros, na ausência de perturbações maiores (exº formigas, abelhas). Em rigor, certos trilhos evolutivos substituem a diferenciação de funções internas aos indivíduos por funções quase impessoais, rigorosamente distribuídas entre grupos (obreiros, guerreiros, amas): uma economia exclusivamente baseada em "competências".
- "A evolução obedece a um processo de selecção em que o mecanismo principal é a competição", possivelmente, mas os níveis de selecção são diversos e a competição não é consequentemente caracterizável como um processo simples. A selecção é frequentemente vista pelo prisma da unidade mais explícita num dado evento: se sobrevivem os animais de dentes mais curtos é porque se encontravam mais bem adaptados ao ambiente. Neste exemplo, embora sobreviva um tipo de animais, tal poderá ser apenas consequência da sobrevivência de uma atitude genérica: os seres menos agressivos suportam melhor mutações ambientais, visto que são mais cooperantes e possuem mais fontes de proteína do que apenas a carne das presas. O que foi seleccionado, pela segunda perspectiva, não foi um tipo de animal, mas sim um tipo de comportamento, sendo a extinção ou a conservação uma mera consequência.
- Evolução. Em si mesmo é um termo oco. Trata-se de uma sequência, de um conjunto de trilhos seguidos, pouco elucidativa sobre o valor real das alternativas, o potencial dos seres e frequentemente centrada na lógica de rivalidade. Muitos trilhos evolutivos assentam, todavia, na possibilidade de reduzir a dispersão filogenética através de cooperação, seja nos insectos, seja nos seres humanos.

Sinteticamente, parece, importante, para o estabelecimento de uma sociologia que permita a analogia histórica e a redução do preconceito na sua construção, uma visão da História humana que não dependa da ideia de que existe um povo (o Ocidental), que é a soma de todas as possíveis virtudes vitais i.e. o mais bem adaptado. A sociologia terá, possivelmente, de ser uma ciência efectivamente positiva (na medida do possível), mas uma ciência da variedade, da diversidade, promovendo a saúde do ecossistema social. A visão de um sincretismo cultural convergente para o Ocidente e a sua cultura parece, em todos os sentidos, uma ideia paroquial.

Se existe evolução, na vida, é no contexto de uma grande possibilidade de hipóteses desenvolvimentais. O que tanto Weber, Simmel, como Whitehead convergem em afirmar é que uma predominância de acção social baseada em reacções reflexas e pouco reflexivas corresponde normalmente a um funcionamento automático, onde o preconceito e a tradição ordenam quase totalmente a vida dos seres humanos[74].

Curiosamente, é no tipo de sociedade que busca desesperadamente a estabilidade das formas, onde predomina essa acção de tipo automático, que emergem as mais violentas reacções, normalmente depois de períodos de aparente e imperturbável calma. Uma calma onde sob a capa da normalidade se acumulam as inúmeras tensões provocadas

[73] Trata-se da tradução para a sociologia da ideia de conservação de energia num sistema, em si mesma um dogma físico.
[74] Como veremos à frente, a ciência, cegamente seguida, pode ser também inscrita no círculo do dogma.

pela rigidez das posições sociais, o sufocar da opinião dos grupos fragilizados, com fraca representação, e a genérica dificuldade de circulação do conhecimento, características desse tipo de ordem.

De alguma forma, os tipos ideais de Weber parecem querer pressupor a ideia de que a racionalidade corresponde a uma progressão desse funcionamento primitivo para um onde a diferenciação de funções se deve à existência de conexões de sentido compreensíveis enquanto visando fins claros e lógicos[75].

Sendo que se trata de uma ideia intelectualmente elegante, trata-se, mesmo sob um ponto de vista ideal, de uma redução conceptual da ideia de racionalidade. Uma redução nos termos de uma mecânica causal, de um entendimento específico de uma física dos factos sociais que, na realidade, se verifica com frequência em casos de psicose. Em termos rigorosos, a hipótese de um funcionamento racional *a la* Weber, só pode ocorrer na ausência de psicopatologia, quando há uma grande riqueza de elementos pré e inconscientes na acção individual, que mediem a relação entre os instintos e o normal conjunto de ideais contraditórios em operação na vida interna da pessoa.

Isto é, a operação *ideal* do ego que permite uma acção racional com vista a fins determinados, requer uma elevada intensidade de elementos subtis em acção, de forte actividade sublimatória. Em termos práticos, a acção "racional", ético-utilitarista é, talvez, a menos tipificável em termos de motivações, porque é a mais complexa.

No entanto, se nos é difícil perceber as motivações do indivíduo, já não é tão complexo perceber em que contexto intelectual este toma as suas decisões e adopta os seus cursos de acção. Em termos rigorosos, parece-nos que apenas é possível, em sociologia, perceber a acção individual em função do seu contexto de socialização.

Note-se que não há aqui qualquer imputação ontológica: a pessoa é o que é. Do ponto de vista da sociologia apenas podemos criar uma aparência baseada no espaço de socialização. As hipóteses psíquicas servem, muito exactamente para validar ou invalidar a possibilidade de chegar à subjectividade individual através de uma reconstrução da realidade interna.

Coloquemos a questão da seguinte forma: o ideal de tipo ético de Weber, baseado nas articulações de sentido, possui o problema fundamental de ser pouco humanizado, mesmo de um ponto de vista ideal. A selecção de essencialmente elementos éticos para evidenciar elementos pertinentes na acção pode desviar-nos da compreensão do efectivo significado das práticas observadas.

Este elemento de Weber é conhecido e tem, ao longo dos anos, vindo a ser alvo de crítica. Trata-se de algo que parece emergir de um desejo íntimo de Weber de criar uma ciência social onde juízos de valor estão ausentes e que visa fundamentalmente compreender relações causais da acção humana estudando conexões de sentido imprimidas de lógica.

[75] A transição em causa é semelhante à evocada por Durkheim entre solidariedade mecânica e orgânica. Segundo Spengler, trata-se de uma transição entre estádios dentro de uma cultura, devendo ser cuidadosamente diferenciada da comparação entre duas culturas distintas. A tentação de tomar a dimensão tecnológica como sinal de evolução e actualização cultural pode conduzir a alguns excessos, sendo o mais comum, o de assumir que a morfologia simbólica de culturas seja idêntica/sequencial.

É aqui todavia, que Simmel dá um contributo fulcral, quando alerta para o facto de que as conexões lógicas são apenas uma parte da explicação possível e necessária. Teoricamente Weber mão descarta este facto e caracteriza a acção social como possivelmente emocional e automática, ou seja, extravasando o terreno da acção visando fins ou valores[76]. As suas considerações chegam ao ponto de teorizar o papel do hábito na acção inconsciente.

No essencial há apenas uma certa dificuldade de problematização dos modos de acção consciente e inconsciente na definição de acção social. Este facto não afecta o rigor das construções conceptuais de Weber. As noções de uso, costume, legitimidade ou ordem, são compatíveis com a complexidade dos fenómenos psíquicos. A prática sociológica de Weber, esta sim, pode ser susceptível de questionamento por ter problemas em lidar compreensivamente com locais onde a acção é menos susceptível de caracterização através dos modos de valorização e comunicação implícitos numa tipificação de natureza ética (o que ocorrerá sempre que os participantes tenham um mínimo de liberdade de acção, ou sempre que haja "irracionalidades")[77].

Neste sentido, e como o compreenderá Bourdieu quando desenha o seu *habitus*, a discussão contemporânea sobre corporalidade e hábito trará um contributo adicional e imprescindível para a compreensão da acção. O *insight* Freudiano suscita, do ponto de vista da ciência social, desafios irrecusáveis à escala do progresso da mesma. Freud corporiza a tensão suscitada por três questões importantes:

- O facto de que a subjectividade individual contenha uma dimensão inconsciente;
- A implicação de que a formação dessa subjectividade obedeça a algum tipo de processo de inscrição corporal;
- A questão de que o desenvolvimento da consciência e da personalidade possam ser muito observadas à luz de um determinado enfoque cultural que, no caso de Freud, é o Ocidental.

O facto de que a subjectividade individual contenha uma dimensão inconsciente não implica, todavia, que esta dimensão seja inobservável, como alguns autores têm sugerido. Esse facto está sobejamente documentado pela experiência terapêutica. Na terapia, no entanto, não se procura, com frequência, a sócio-análise, preferindo-se substituir a observação da estrutura sócio-cultural do indivíduo, pela leitura de caracteres de relação primária, aferidos a partir das diferenciações Edipianas[78].

Mais do que isso, a terapia, ocorre num ambiente algo constrangido, que obedece a um conjunto de regras de distanciamento e controle, que limitam a expressão do paciente e do terapeuta. Mas o que a experiência terapêutica claramente demonstra é que *o inconsciente é observável*. Mais do que isso, se ao invés de psicanálise Edipiana fizermos uma análise dos elementos culturais subtis, descortinamos atrás dos gestos e

[76] Idem, p. 218.

[77] É eventualmente este aspecto que pode justificar que Weber, apesar da sua perspicácia, entreveja que a essência do domínio de natureza política seja a possibilidade de coerção física, ao invés de considerar que o Poder (com obediência) seja um recipiente de formato e conteúdo variável, onde por vezes a coerção física está *muito* longe de ser uma possibilidade.

[78] Em rigor, esta descrição apenas se ajusta à prática clássica, hoje amplamente subjugada pela aplicação de modelos interpessoais e mistos.

expressões do indivíduo, uma estrutura cultural, manifesta e profundamente enraizada no corpo do mesmo. Mais do que isso, sabemos que esta estrutura é transmitida entre gerações e que a configuração particular que encontramos num indivíduo ou grupo (que seja algo homogéneo) obedece a uma combinação de caracteres por vezes retratáveis a origens institucionais.

De forma pouco polémica, a subjectividade individual pode ser conceptualizada como fortemente influenciada pela cultura onde se define. Todavia, essa formação origina uma estrutura mental que é mobilizada ao longo da vida da pessoa, mas não necessariamente de modo consciente. A transmissão dessa estrutura é, acrescidamente, subtil e obedece a rituais de inscrição corporal que determinam o estilo perceptivo e a expressão individual.

Tal levanta-nos o problema de que haja variações relevantes no estabelecimento de modelos culturais de desenvolvimento da personalidade que requerem uma investigação visando os modos de formação dos elementos primários da percepção, através de um estudo que é eminentemente sociológico.

A teoria Freudiana, apesar das suas lacunas, tenta, de modo pioneiro, preencher o espaço entre a fase primária do desenvolvimento humano e a sua expressão posterior enquanto ser social institucional e convencionalmente articulado.

Para grande incómodo de alguns sociólogos, não o faz baseada na leitura de fenómenos claros, evidenciando uma certa mecânica causal, plenamente observável e susceptível de um satisfatório tratamento estatístico[79]. Devemos, todavia fazer dois reparos importantes:

1. A teoria psicanalítica não se manteve inalterada desde Freud, sendo, hoje, muito mais aberta a teorizações de tipo etnológico e sociológico, através da teoria das relações de objecto.
2. Existe a necessidade aprofundar o contacto entre teoria das relações de objecto e a sociológica análise do papel do simbolismo.

Como Weber refere no seu texto seminal "Economia e Sociedade", não são apenas do interesse do sociólogo os fenómenos plenamente objectivamente compreensíveis, ou sequer as atitudes dos indivíduos baseadas em ideias conscientes. É missão do sociólogo procurar explicar a acção, mesmo quando esta não assenta em premissas que façam parte da consciência do indivíduo e ainda que haja evidência de comportamentos entendíveis para o observador como irracionais.

Freud suscita uma dúvida fundamental: o inconsciente inscreve um factor de corporalidade incontornável na construção do comportamento. Ainda que neguemos a generalização do modelo edipiano, ou a teoria das separações objectais, resta o facto de que todo o funcionamento mental do indivíduo seja marcado por uma experiência em que o corpo se estabelece desde tenra idade como factor de interpretação e de expressão[80].

[79] Existem, todavia, tentativas que insinuam esta possibilidade… por exemplo a grelha de Wilfred Bion.
[80] De facto, em Freud, o corte entre corpo e espírito, reminiscência da doutrinação católica medieval na busca desenfreada de uma espiritualidade desincorporada assente no entendimento de Deus como ser sem

Como referimos, Freud evolui lentamente para a consideração da natureza social dessa corporalidade, olhando a cultura por um prisma bastante constrangido. A introdução do factor percepção recobre-se de uma riqueza simultânea para a Psicologia e para a Sociologia, ao libertar a observação do comportamento humano da maior ou menor obediência a um sistema de formação da personalidade.

A posição de muitos autores, tal como Freud, incorre um pouco na concepção Kantiana. É todavia de destacar que poucos são os que efectivamente procuram lidar com a problemática Kantiana da existência de um conhecimento puro da realidade. Curiosamente, é Kant quem alerta para o facto de que embora possa existir uma realidade, esta não é necessariamente apreendida. Portanto, tal como em Platão, o conhecimento é tratado como um processo em dois níveis: um puro e um "impuro".

A problemática da percepção é intermédia, pois não nega a possibilidade de aquisição de um conhecimento puro, tal como as coisas são, mas problematiza quer o processo de formação das impressões sobre o mundo, quer a possibilidade de fazer destas impressões elementos conscientes de progresso para um conhecimento tendencialmente mais exacto.

Assim, Husserl concebe que a aquisição de conhecimento não ingénua, mais válida, deva incorrer na compreensão dos pré-conceitos próprios; Whitehead concebe que esses pré-conceitos se formem muito cedo e de forma muito enraizada; Freud assinala que a acção destes pré-conceitos seja amplamente inconsciente, atribuladamente composta entre os ideais do indivíduo e os seus instintos. Ponty destaca-nos o papel da subtileza na formação de uma consciência intersubjectiva.

A discussão da percepção recupera a questão da causalidade da acção humana para o domínio do observável, ao conectar a formação primária do entendimento e expressões individuais às características da cultura na qual os indivíduos estão imersos.

Notando que não será ambição razoável perceber as motivações mais íntimas dos indivíduos, é no entanto possível introduzir maior subtileza na observação da acção em sociedade, a partir do momento em que se caracteriza o modo em como os indivíduos iniciam o seu processo de construção social da percepção.

Para a discussão da Educação este assunto é da maior importância, visto que a definição de qualquer política ou pedagogia deve ser compreensiva face às sensibilidades dos grupos específicos que constituem a população a intervencionar.

O assunto da percepção tem feito um aparecimento na Sociologia por via da discussão da sensorialidade. Devemos, todavia, ressalvar que não é nossa intenção explorar o problema da informação sensitiva em si. Naturalmente tomaremos em consideração que a informação visual, auditiva, táctil possam ser e são condicionadas dentro de grupos culturais, criando formas de descodificação da informação e formas expressivas características aos indivíduos que lhes pertencem.

---

matéria, infinitamente extenso, desaparece, e quando muito é no próprio corpo que esse espírito se manifesta, inextricavelmente ligado ao fenómeno vital e à relação com os outros.

Seria no entanto leviano reduzir a informação que afecta a percepção aos sentidos mais discutidos e seria ingénuo querer interpretar esta informação sem pressupor a ideia essencial de que existem *sequências* eficazes de estímulos, que não são apenas sensitivas mas também investidas de inteligência simbólica.

Esta inteligência simbólica remete a interpretação das actividades educativas familiares para o domínio da compreensão de configurações simbólicas patentes na cultura i.e. estruturas que traduzem formas causalmente eficazes de associar elementos sensitivos mobilizáveis nos momentos educativos diários.

A sensorialidade é interessante enquanto fornecedor de evidências observáveis da transmissão da cultura por intermédio de actividade do dia-a-dia, onde o corpo é peça essencial, não obstante a importância dos contextos ou dos constrangimentos materiais das situações em observação. Todavia, sem um levantamento (ou um conjunto de pressupostos justificados) prévio dos elementos que possam indiciar a existência de uma estrutura de associações simbólicas causalmente eficazes, a informação sensorial é inócua.

As sociedades afectam determinantemente as inclinações individuais desde tenra idade, criando pré-disposições evolutivas, que não são mais do que modos convencionados de encarar o desenvolvimento individual. Naturalmente confrontamo-nos, aqui, com um problema sério: o da mutação dos referenciais simbólicos. A mais elementar observação de senso comum nos alerta para o facto de as sociedades não serem contentores de estática cultural, onde os valores se mantém em inalterada fusão como num cenário teatral, onde os actores se movimentam em improvisos seleccionados a partir de um repertório limitado ao género de uma comédia dell'arte[81].

Assim, do mesmo modo, as formas ideais e as formas de facto existentes de desenvolvimento individual não se mantêm apegadas a expressões fixas, mudando, no mínimo, de aparência. Esta questão regista-a a ciência social desde o seu início e, de certa forma, as inflexões dos discursos em torno da Sociologia acompanham os desafios que as mutações em curso lançam.

É neste contexto que vamos observar na Sociologia uma transformação subtil do discurso respeitante à estruturação da personalidade. Sendo que a Sociologia é uma forma de observar e de compreender Ocidental, parece ter acompanhado o movimento da cultura do Ocidente de noções de virtude algo puritanas e de base judaico-cristã para um tipo de noção de virtude assente em novas regras ditadas pela emergência de sociedades democráticas, onde o consumo se afirma como forma de expressão e a tecnologia tende, no mínimo, a publicitar expressões de um mundo culturalmente heterogéneo. Trata-se, no mínimo, de uma cultura científica que evoluiu de um entendimento estritamente religioso do ser humano, para um conhecimento potencialmente dogmático, mas fundado em modelos primeiramente éticos e, progressivamente, psico-fisicos e simbólicos.

Parece ser questionamento comum às ciências humanas, às religiões e ideologias inquirir a forma de estabelecimento da identidade e a tentativa de perceber esse processo enquanto percurso de crescimento segundo uma dada escala de valores. Essa

[81] O interaccionismo cria, por vezes um excesso interpretativo desta natureza, dada a impressão de ordem de cena que é criada pela natureza interpelativa/iterativa dos rituais.

escala de valores ora é directiva, no caso de muitas religiões e ideologias, ora pretende tornar claro o conjunto de orientações que preside às etapas de estruturação da personalidade e até da virtude individual do humano em contexto colectivo.

Neste último caso, que é o da ciência, qualquer noção idealizada se sujeita ao escrutínio da observação empírica. Modelos ideais de desenvolvimento da personalidade são explícita ou implicitamente confrontados com a acção das pessoas, enquanto interagem nos espaços sociais. Mesmo quando não exposto, o ideal encontra-se pressuposto pela incidência da noção de desvio, que ao ser caracterizado evoca, por negação, uma noção de normalidade ou ordem.

A escolha das variáveis que permitem a caracterização, não só afectam a caracterização em si, como limitam, teoricamente, o número e tipo de trilhos potencialmente seguidos pelos indivíduos que são objecto de observação. Com frequência, quando o comportamento foge ao modelo, é apelidado pelo cientista como "irracional".

A necessária limitação da observação racional, devido a uma inevitável incapacidade do investigador considerar todos os caracteres em jogo é, todavia, passível de superação progressiva. Tal consegue-se através da subtilização da observação, considerando elementos inerentes à natureza dos fenómenos em observação que permitem uma mais pertinente selecção dos elementos a registar relativamente à acção em curso.

Em particular no que se refere aos elementos associados à corporalidade e à sexualidade dos indivíduos, a Sociologia partiu de uma posição de distanciamento ou ingenuidade, para uma posição progressivamente mais atenta e estruturada.

Assim, segundo David Le Breton[82], encontramos uma fase inicial em que o corpo é um elemento implícito e não directamente considerado. Em Marx a influência do corpo estará inteiramente ligada às condições materiais de vida, manifestando-as quer através da aparência, da saúde, quer dos hábitos e soluções de vida tipicamente associados à realidade dos grupos observados (alcoolismo, prostituição, entre outros). Embora, assim, para Marx o corpo seja um fenómeno eminentemente cultural, ele não é observado de forma sistemática, mas tão somente como elemento imerso no contexto de tensão despoletado por uma determinada forma de estabelecimento das relações de produção e propriedade.

Segundo Le Breton, encontraremos ainda, em Durkheim, igualmente um corpo implícito, conceptualmente marcado por noções biológicas. Para Durkheim o corpo será algo do domínio orgânico, um objecto de investigação adequado para a ciência médica, que fornece todos os elementos de relevância sobre o mesmo.

Na Alemanha, apesar se uma certa falta de evidências de uma Sociologia que integre a corporalidade, surgem alguns elementos que manifestam os rudimentos da consideração do papel da corporalidade no contexto da formação e desenvolvimento da personalidade, em Weber e Simmel.

[82] Le Breton, David, *La Sociologie du Corps*, 1992, Paris, PUF

Apesar de ser a Etnologia que mais decididamente coloca em consideração o corpo como produto cultural, integrador de toda a dimensão simbólica da sociedade e elemento indissociável da compreensão da participação individual nos colectivos culturais, há que, segundo Mike Featherstone observar que não só Weber na fase mais tardia da sua vida se torna favorável a esta consideração, como há que observar com algum cuidado o contributo de Simmel.

Featherstone[83] observa que Weber, na construção dos seus ideais-tipo tende a associar a construção da personalidade à perseguição por parte dos indivíduos de um conjunto de ideais[84]. Encontraremos, assim, em Weber uma ideia profundamente radicada na noção de desenvolvimento espiritual e, em particular, no estabelecimento de um fundamento para a personalidade, que se desvie de noções parciais, em que a integralidade do ser humano seja substituída pela observação do desenvolvimento de atributos específicos, sinónimos de algum tipo de funcionalidade.

Para Weber não há uma fórmula que se derive das funções potencialmente exercidas pelo ser humano em sociedade, que possa manter qualquer valor epistemológico enquanto modelo ideal de estabelecimento de uma identidade pessoal orientada para o desenvolvimento pleno do ser humano. Em inúmeras passagens Weber é peremptório em afirmar que tanto a consideração dos elementos estruturais como das funções dos indivíduos na sociedade constituem meras pistas e indícios para o estudo da acção i.e. a verdadeira sociologia.

Há, no entanto, um elemento que acarreta dificuldades em Weber. Featherstone destaca que em Weber o elemento fundamental para o estabelecimento da identidade individual é o seguimento de uma conduta ética.

O estabelecimento da identidade corresponde a mais do que um mero domínio das formas de acção convencional. Featherstone assinala que Weber subentende claramente esta noção no seu estudo "A Religião da China", ao comparar o Puritanismo ocidental com o Confucionismo chinês. No primeiro, o indivíduo tenderá a possuir um entendimento do mundo moldado eticamente, procurando desenvolver-se no aprofundamento dessa ética, assimilando valores que o conduzam à criação de um entendimento unificado. No Confucionismo, a criação desta unidade não será privilegiada, sendo que o indivíduo tende a estruturar uma forma de acção em torno do cumprimento de rituais simbólicos, funcionais nos diversos contextos onde estabelece relações[85].

Para Weber não há aspiração ao estabelecimento de uma identidade no modo Confucionista, que defende um ajustamento do indivíduo à situação. A noção de identidade Weberiana, corresponde amplamente a uma noção de desenvolvimento da personalidade, orientada para a autonomia e para a consciência eticamente responsável. Trata-se, todavia, de uma concepção ideal que não só não integra questões relacionadas

[83] Featherstone, Mike, *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*, 1995, Sage.
[84] Note-se que esta ideia não diverge da psicanalítica, que apenas reitera que a perseguição desses ideais não seja um processo linear, des-sensualizado e baseado na mera selecção da informação.
[85] Weber descobre manifestações de visões do mundo essencialmente diferentes próprias de cada cultura, ainda que não procurando desmontar por completo o esquema causal e a essência simbólica dessas visões, optando pelo que Derrida provavelmente apelidaria de logocentrismo (senão egocentrismo: parece ser a educação Puritana de Weber que o conduz a ideais tipo eticamente centrados).

com a corporalidade dos indivíduos, como é uma noção própria da época e do lugar em que Weber viveu.

Será Weber, ele próprio, já na última década da sua vida, que atenua o papel de uma ética "desincorporada" na construção das suas noções ideais. O seu contacto com a psicanálise e com a problemática do erotismo (alegadamente por influência de Else Jaffe) levá-lo-iam a encaminhar-se para uma posição mais favorável à consideração de elementos associados ao gosto e à estética no estabelecimento da identidade. Featherstone cita um texto em que Weber expressamente admite a prática sexual como uma de salvação face ao excesso de racionalização, especialmente para um dos seus homens éticos, o homem de vocação.

Assim Weber discerne que a sexualidade se estabeleça como combate à rotinização das condutas, tornando a sua implícita visão desenvolvimental permeável ao corpo. Assim, no final da sua vida, a ética que presidira à figura ideal do herói tornara-se francamente mais próxima da do "homem social médio" do que o fora nos seus escritos prévios.

A evolução das concepções de Weber não só reflecte um refinamento das visões que desenvolvera na sua juventude enquanto educado sob a influência de uma tia puritana, mas também integra a influência de um movimento social que não só se reflectia na cultura erudita do início do século, como se tornava progressivamente a tónica de uma transformação mais ampla.

É na observação deste movimento que se estabelece todo o trabalho de Simmel. Simmel estabelece um conjunto de dualidades que levam alguns a considerá-lo o inspirador da corrente pós-modernista da Sociologia. Para este autor o ideal de desenvolvimento humano corresponde a uma perfeita imersão cultural do indivíduo.

O homem cultivado é, assim, o ser humano desenvolvido, portador de uma unidade pessoal assente numa unidade psíquica que é assistida pelo desenvolvimento interno de áreas de conhecimento. De modo semelhante a Weber, estas áreas não subjugam o indivíduo, na medida em que a sua unidade não depende de nenhuma delas, embora estas estejam ao seu serviço.

A concepção da cultura enquanto a perfeição do homem implica que a perfeição individual é, para Simmel, inatingível, nem que seja pela dificuldade em seleccionar de modo bem sucedido as dimensões de conhecimento a desenvolver. Não se trata, portanto de uma noção quantitativa de desenvolvimento pessoal por via do conhecimento. É, sim, para o indivíduo em busca de desenvolvimento cultural, um problema de selecção de objectos externos.[86]

Portanto, para Simmel, o estabelecimento da cultura subjectiva do indivíduo corresponde a uma escolha pessoal, mas dependente dos objectos disponíveis externamente, a cultura objectiva. Por sua vez, a autonomização das lógicas de produção da cultura objectiva estabelece-se como um elemento que torna a escolha dos valores culturais mais difícil.

[86] Um caminho para a sabedoria.

Simmel considera que os objectos da arte, filosofia, religião e outras manifestações, por vezes se tornam tão autónomos que a sua integração interna por parte dos indivíduos é complexa, podendo não haver uma assimilação harmoniosa que faculte a unidade psíquica necessária ao desenvolvimento individual.

Para discutir as possibilidades de minoração deste problema, são avançadas algumas soluções:

- A participação e adesão a organizações e modos de sociabilidade que criem uma noção de ordem, como os partidos ou as associações, que todavia não chegam a criar um forte sentimento de certeza ou unidade cultural;
- A possibilidade de uma resposta estética, eminentemente por via da arte, que em certas manifestações produz um sentimento de unidade face ao mundo, capaz de romper com a impressão de desconexão;
- A atitude de distanciamento intelectual, de modo a observar de um modo sóbrio as manifestações externas.

Embora parecendo partilhar as preocupações de Weber, Simmel estabelece a sua noção de unidade interna com uma atitude declaradamente positiva face à integração de considerações estéticas. Para Simmel, o estabelecimento de uma estilização da experiência individual que seja esteticamente orientada é potencialmente positiva, na medida em que ajuda a lidar com a fragmentação de valores.

A problemática da estilização individual segundo um padrão eminentemente estético coloca a questão de que os indivíduos se tornem em entidades internamente fragmentadas segundo o cumprimento de rituais simbólicos desconexos, caso não desenvolvam de modo bem sucedido uma visão artística.

A desconexão simbólica parece, aliás, ser um dos assuntos quentes das últimas décadas, em que, supostamente, a cultura de consumo em massa, ao mobilizar de modo fragmentário signos fortemente baseados em imagens teria criado as condições para o aparecimento de uma esquizofrenia que seria a base do próprio sistema de produção Ocidental.

Esta visão, bem conhecida, da qual participam autores como Deleuze, Baudrillard ou Debord, independentemente da sua maior ou menor acuidade apela à atenção para um movimento epocal particular.

Na viragem do século, Veblen apelava já à importância que o consumo ostentatório assume na sociedade como forma de distinção estatutária e como modo de reprodução de tratos sociais e formas de organizar a estrutura das actividades económicas. Será de notar que subjacente à teorização de Veblen está o eminente encontro entre culturas diferenciadas num mesmo espaço económico e social, os Estados Unidos.

Veblen como que antecipa a problematização de um movimento que se viria generalizar aos países Ocidentais, que é o do contacto e efectivo entrosamento com outras culturas por via da imigração e da melhoria dos meios de comunicação. Não se trata de um mero contacto costeiro, troca comercial ou movimento colonial em que a imposição de uma estrutura política mitiga o contacto entre a reduzida massa de colonos Europeus e a maioria Africana, Indiana ou Indonésia.

Trata-se de um movimento que emerge num contexto democrático, em que os imigrantes para a Europa procuram uma real integração na sociedade de acolhimento, aspirando muitas vezes a cargos directivos e políticos. Trata-se de um movimento em que as segundas gerações de facto os alcançam. Trata-se também de uma Europa onde a Educação é mais generalizada, onde há televisão e Internet e onde as populações querem sacudir a pesada estrutura *Ancien Regime* e viver uma época de mobilidade social, onde livre, mas desordenadamente, usam os signos da antiga aristocracia, por entre os sinais de uma riqueza recém-adquirida, investida de um gosto frequentemente ruralizado e sem a decantação de eras de fausto e ócio.

A aparente esquizofrenia corresponde a uma ruptura com, ou pelo menos uma actualização crítica, de uma ordem simbólica. Com uma ordem que traduz uma forma estabilizada de criar distinção de destacar a posição estatutária. Corresponde também à dissolução de uma relativa estanquidade da cultura Ocidental, apenas contrariada pelas manifestações eruditas. Hoje, o neto do lavrador recebeu uma educação híbrida entre o referencial catecista católico, a atitude pragmática orientada para o contexto capitalista, licenciou-se em Gestão e pratica yoga ou artes marciais. A cultura tradicional do Ocidente encontra-se friccionalmente com a moderna e, esta com a de *Outras Partes*.

Mas será talvez demasiado partir daqui para afirmar que a formação das identidades se faz à custa do jogo e da aparência no contexto de uma relativa fragmentação de todo o ambiente cultural. Parece antes, que está a haver uma reorganização do modo de estruturação da realidade, em que se assimila elementos culturais distintos do padrão ocidental, reconvertendo visões de espacialidade e de temporalidade. Embora haja democratização, tal não parece marcar um fim para a distinção ou início de uma era de caos simbólico, mas sim a imposição de novos ordenamentos assentes na hibridização entre Culturas/Civilizações e na hetero-assimilação de convenções características de diferentes posições de classe, que parece assinalar a actualização *interna* do Ocidente.

Devemos destacar dois elementos importantes: não só se mantém uma desigualdade acentuada entre rendimentos e distribuição de poder no seio de muitos países do Ocidente, como a universalização da Educação não acarreta um domínio generalizado da cultura erudita. Portanto, embora possamos dizer que o indivíduo "médio" possa hoje aceder a uma maior panóplia cultural e a um nível de vida mais Opulento que o de outrora, dificilmente poderemos entender que a recomposição simbólica daí resultante conduza a uma aniquilação dos mecanismos de distinção, quer no plano do estatuto material, quer no plano do estatuto cultural propriamente dito[87].

A (felizmente, eterna) transgressão estética da cultura juvenil parece reflectir as novas formas de composição simbólica, uma efectiva juventude da mente criativa procurando tipos coerentes de linguagem, onde o vestuário é uma forma progressivamente refinada de expressar a hibridização em curso.

A transformação em curso parece constituir o desafio de uma combinatória cultural/civilizacional[88] e que transcende um pouco os mecanismos habituais de diferenciação entre grupos sociais. O questionamento dos posicionamentos habituais na

[87] A teoria de Bourdieu procura discutir este ponto.
[88] Civilização como estádio avançado, tardio da cultura, *a la* Spengler.

sociedade Ocidental gera o questionamento da ordem simbólica e despoleta uma dupla reacção:

- o sentimento de desconforto relativo criado pela sensação de que há perda de valores e ruptura com um mundo que parecia organizado em torno de uma visão estável e caracterizado por uma certa regularidade;
- a criação de linguagens re-combinatórias, que entrosem simbolismos de proveniências diversas e atenuem a tensão das alterações culturais, gerando, em simultâneo, estratégias de reordenação.

Neste tipo de processo levanta-se o problema de que a combinatória a gerar seja entre simbolismos fundados em comunidades com funcionamentos perceptivos essencialmente diferentes. A instituição primária de caracteres que permitem o reconhecimento de fenómenos e a expressão individual é diferente entre estas comunidades.

Trata-se de um processo que coloca a tónica no problema das intersubjectividades e na dimensão cultural das mesmas. Nas zonas em que a ligação é suave, na medida em que as culturas possuem equivalentes simbólicos para significados semelhantes, trata-se de uma actividade de troca divertida e folclórica. Quando a intersubjectividade coloca em causa noções básicas de espaço-temporalidade, a tensão cultural é *maior*.

Aqui, torna-se pertinente o contributo de Simmel, na medida em que o distanciamento intelectual ou a fixação de uma ética, não são, com frequência, respostas suficientes para a recuperação individual do "sentido da vida" e de um percurso de desenvolvimento da personalidade. A noção da vida enquanto arte convida a uma revisitação da construção das referências simbólicas, de modo a subtilizar a integração das mudanças e nela participar de modo não destrutivo.

Se notarmos, a inscrição simbólica primária é fundamentalmente inconsciente e corporalmente moldada, não será difícil perceber que por vezes o contacto mais simples entre pessoas de culturas diferentes gere reacções destrutivas. As ordens simbólicas inscrevem respostas automáticas nos indivíduos, que geram os mais primários sentimentos de afecto ou repulsa. Trata-se do domínio das paixões, onde a própria proximidade dos corpos no processo de comunicação desempenha um papel fulcral. Por exemplo, a grande proximidade física dos contactos em muitas culturas Africanas é considerada incómoda para muitos Europeus, ao passo que o sintético *hand-shake* é para muitos Africanos frio e algo indelicado, que rompe a unidade física do elo gerado pelo encontro.

Todavia, perante a perspectiva de convivência prolongada, a transformação cultural ocorre. Em menor escala encontraremos o mesmo fenómeno entre grupos sociais de uma mesma cultura. Por outro lado, há uma busca efectiva pela cultura do Oriente e de África no Ocidente, motivada pelo desejo de descoberta. Neste desígnio devemos ler também a influência da necessidade criativa e regenerativa dos indivíduos e da sociedade.

A arte enquanto inversão do percurso "reconhecimento do símbolo – atribuição de significado", torna-se num questionamento da acção reflexa. Criativamente possibilita a intercomunicabilidade profunda entre grandes configurações simbólicas e o

estabelecimento quer de novas socializações, quer de premissas renovadas de construção da personalidade.

O herói Weberiano pode ser ainda formulado, na medida em que o erotismo e a ascese fisicamente mediada encontram expressões de elevado refinamento espiritual, particularmente nas culturas Orientais. Por outro lado, no Ocidente, o estudo da flexibilidade emocional, no plano da interacção e da actividade simbólica, expandiu o horizonte sobre as possibilidades de desenvolvimento.

Se é recomendável entender o crescimento espiritual como a busca pessoal de uma harmonia de sentido, será importante que se considere o papel destas áreas de desenvolvimento enquanto contribuindo para este processo. Será no entanto importante perceber que a composição deste herói transcultural ou trans-classista é o confronto imediato da Sociologia com o nexo espaço-temporal do Ocidente[89], nesta época. Parece-nos igualmente importante que as Ciências Humanas se preocupem com algo mais do que o desempenho segundo cânones de virtude ou com o fenómeno da liderança. Algo de mais profundo aguarda o nascimento para a ciência: o ser que se revê e recria.

Teremos, necessariamente de considerar Simmel em maior profundidade. Enquanto filósofo da dita Pós-Modernidade, o seu contributo torna-se num desafio basilar para as ciências da humanidade. Antes de qualquer incursão Sociológica de maior profundidade, algumas discussões devem ser encetadas:

- Como observar o indivíduo num contexto em mutação, no qual teremos de compreender a pertinência de um olhar que se coloca entre a Biologia e a História;
- Como conciliar a concepção destes indivíduos histórico-biológicos com a existência de uma psique que se estabelece como factor de aparente transcendência face à existência de convenções sociais;
- Como transpor essa concepção para o espectro da Sociologia, criando modelo individual de observação que expresse satisfatoriamente um indivíduo que reflecte opções desenvolvimentais enquanto ser social, dotado de uma unidade psicológica.

Sendo a Sociologia uma ciência que entrevê o indivíduo como ser portador e participante do processo Histórico, mas directa e actualmente observável, esta coloca-se numa posição algures entre a imaginação histórica e a observação directa das ciências naturais. Pelo caminho ergue-se o enorme desafio de observar as pessoas como seres dotados de capacidade de harmonização entre a auto-definição e o seguimento de regras histórica e geograficamente situadas. Nas palavras de Simmel, o problema da unidade psicológica.

Retomaremos o problema do indivíduo socializado, histórica e culturalmente situado, dotado de uma unidade psicológica quando, no lançamento da metodologia da componente empírica deste estudo, discutirmos a teoria pós-moderna. Apenas nessa altura poderemos expor de forma conclusiva a visão da História que subscrevemos e na qual enquadramos a nossa sociologia.

[89] A causalidade extensiva do Ocidente, quer na sua visão religiosa, quer científica.

Devemos, todavia, previamente, analisar com alguma cautela, o enorme percurso teórico que os autores da Sociologia foram desenvolvendo, no sentido de atacar os problemas relacionados com a manutenção da ordem social e com o estabelecimento de percursos de desenvolvimento colectivos e individuais.

Contrariamente à visão que temos vindo a expor e que eventualmente será enquadrada como um estudo neo-Weberiano fundado nas ideias de rede simbólico-material contextualizada e de regulação afectiva da aprendizagem, a maior parte dos estudos sociológicos tende a cortejar duas ideias:

- encarar o processo social na senda de um percurso convergente para um sincretismo cultural, no qual a sociedade Ocidental representa o estádio mais avançado desse percurso;
- descrever a acção das pessoas através de uma concepção do inconsciente individual contido dentro de parâmetros estruturais seleccionados, normalmente pares de opostos.

Os contributos são muitos e variados terão uma importância particular não só enquanto contributos para uma discussão epistemológica, mas também enquanto levantamentos selectivos de regularidades estatísticas, dignos de acompanhamento e verificação confrontativa.

Enquanto levantamentos da intimidade social das pessoas (particularmente os que possuem uma componente etnológica), estes estudos deverão ser pistas essenciais para o levantamento de preconceitos, estereotipificações e valorações características de grupos culturais.

A cumulatividade do conhecimento produzido em Sociologia deverá tornar-se evidente, bem como a intensa e vibrante discussão teórica acalentada ao longo dos dois últimos séculos, sem a qual a nossa dissertação se encontraria como um peixe fora do mar.

PARTE II – A Sociologia da Educação

Introdução

O trabalho da primeira parte desta dissertação foi, no essencial, o de estabelecer um nexo apropriado para o desenvolvimento de uma Sociologia que, embora admita a permanência de factores orgânicos condicionantes do desenvolvimento humano, se distancia da possibilidade de *a prioris* cognitivos que enformem a percepção e o subsequente desenvolvimento dos seres humanos.

Esta ideia é substituída pela noção acentuadamente distinta de incorporação de progressiva parâmetros cognitivos, iniciada ainda intra-útero. Trata-se de uma teorização que, não procurando a negação da possibilidade de leis gerais para o comportamento, integra de forma radical a necessidade de consideração das diferenças culturais no estudo de processos humanos fundamentais, como a aprendizagem.

A consequência básica deste passo teórico é a recusa de qualquer genética social determinista e a possibilidade forte de antagonismo/reposicionamento dos indivíduos face aos objectos culturais cristalizados (instituições, convenções) apesar da mobilização corriqueira e frequentemente inconsciente que as pessoas fazem dos mesmos no decurso da sua actividade.

Acresce a esta noção de Sociologia, a ideia fundamental de um funcionamento inconsciente emocionalmente imerso i.e. de uma acção social onde a preferência por um curso de acção não é reduzível a uma axiomática funcional ou decifrável através da *mera* comparação com códigos éticos deduzidos.

A Sociologia em estaleiro recusa a separação *estrita* entre objectos externos e internos (o dentro/fora subjacente a grande parte das teorias universalistas do conhecimento bem como das armadilhas do realismo ingénuo) e avança possibilidades operatórias para lidar com a complexidade que emerge desta perspectiva. Esta opção teórica permite, por sua vez, a compatibilização do estudo da regulação emocional da aprendizagem com o estudo da acção social no processo de escolarização/aprendizagem.

Torna-se, agora, necessário, enquadrar esta discussão no contexto do debate Sociológico sobre a Educação, de modo a evidenciar as semelhanças e pontos de distanciamento face às principais correntes teóricas.

Durkheim e os Durkheimianos

De Durkheim ao construtivismo sociológico encontramos, na nossa perspectiva, a discussão sobre a Educação federada em torno de dois princípios fundamentais:

- A constituição, manutenção e/ou evolução da ordem social é indissociável do processo educativo;
- A educação pode ser, de alguma forma, naturalizada como domínio autónomo que sofre as influências de outros domínios também mais ou menos autónomos.

O primeiro problema é antigo e podemos encontrar reflexões sobre o mesmo pelo menos já na República de Platão[90]. A autonomização da segunda questão como problemática de interesse é consideravelmente recente e encontra-se eminentemente ligado às teorias relativistas e pós-estruturalistas que lentamente trilharam um percurso intelectual que muitos associam ao autêntico momento de mitologia científica que foi o estabelecimento do princípio da incerteza pelo físico Heisenberg[91].

Embora o princípio da incerteza não seja disruptor de qualquer crença numa ordem superior que organize o todo ou destrua a possibilidade de uma ciência metódica e perseverante na busca da verdade, ele institui a responsabilização existencial do cientista. Isto é, a dúvida científica não pode ser meramente perante o objecto, mas também perante o observador, dada a relação que este necessariamente estabelece com o objecto.

Ou seja, o que distintivamente o movimento pós-moderno traz para a discussão sociológica é uma pressão no sentido de questionar aquilo a que os seus defensores chamam naturalizações dos conceitos construídos, vulgarmente através de exercícios de literalização (normalmente pressupor algo através de uma asserção diluída no meio do texto). Estas naturalizações assumem, com alguma frequência, a forma de etnocentrismo, antropocentrismo, quando não xenofobia, misoginia/androginia). Argumentavelmente, este problema em pouco se distingue, na sua base, da questão existencialista em Husserl[92].

O problema pós-moderno será discutido com maior profundidade no fim desta parte, dada a necessidade de elaborar um pouco sobre a diversidade possível de posicionamentos "pós-modernos" e a própria oportunidade epistemológica deste argumento na sequência das ideias sociológicas sobre a Educação.

Aquela que foi a questão de base durante os séculos XIX e XX na Sociologia da Educação foi, todavia, a da relação da Educação com a ordem social. Trata-se de um problema que se entronca facilmente na discussão da percepção em Whitehead, sendo que, no entanto, em Sociologia este é discutido por uma perspectiva moralizada e herdeira de um evolucionismo de sabor darwinista.

É assim que encontramos em tanto em Durkheim como em Marx uma concepção da educação como correia de transmissão e força de conservação de uma ordem social que

[90] Platão, *República*, Lisboa, Edições Europa-América
[91] Heisenberg, W. *The Physical Principles of Quantum Theory* ,Chicago, University of Chicago Press
[92] Hyder, David J., *Perspectives on Science* – Vol. 11, Nr. 1, Spring 2003, pp. 107-129, MIT Press

conduz o ser humano no sentido de uma evolução, da qual são evidências e consequências o progresso tecnológico e a divisão social do trabalho.

As perspectivas que os dois autores possuem desta evolução são, todavia, distintas. Enquanto que Durkheim entrevê num processo de evolução ordenada (para a qual a educação deve a, seu ver, contribuir) a emergência de uma sociedade esclarecida, liberta do obscurantimo e dos perigos da existência primordial, Marx prefere conceber essa evolução, o progresso, como uma força transitoriamente criadora de tensões, fonte de evolução tecnológica, mas também de conflitualidade.

Apenas em termos teleológicos Marx encara a "etapa capitalista" da evolução humana como um processo inevitavelmente destinado a criar a emergência de uma sociedade justa. Neste sentido, a educação no Marxismo serve, de forma mais ou menos directa, os desígnios da ordem sócio-económica vigente e particularmente dos detentores dos meios produtivos i.e. os que controlam base material da sociedade.

Ambos os autores focam a relação entre a divisão social do trabalho e a educação. Em Durkheim, a divisão social do trabalho é uma força criadora do espírito necessário para a passagem da humanidade para um patamar superior de organização e conhecimento, ao estimular a criação de uma solidariedade social promotora da objectividade, assente na observação das funções que cada pessoa e organização desempenham na sociedade e, consequentemente, na manutenção da sua ordem.

Esta solidariedade "orgânica" que, para Durkheim, vem substituir a solidariedade "mecânica" característica das relações sociais atávicas das sociedades tradicionais (o funcionamento em clã, a subjectividade a-científica como regra) é encarada por Marx com menos bonomia.

Marx entrevê na divisão do trabalho um esquema disruptor da "paz original" das sociedades tradicionais caracterizadas pela sua organização económica baseada na partilha de recursos e tarefas. A divisão social do trabalho acarreta para Marx o estabelecimento de uma hierarquia de base material que se reproduz no sistema educativo com todas as tensões a ela inerentes, ou de que, pelo menos, o sistema educativo é reflexo, em maior ou menor escala[93].

Como veremos, estas posições conhecem matizes no contexto dos agregados teóricos em causa, mas consequências das suas posições de partida são claramente distintas: enquanto que para Durkheim a Educação é um mecanismo fundamental para operar a necessária e positiva transformação técnica e moral das sociedades, para Marx esta é um palco e um suporte para o drama (inevitável) gerado pelas distinções hierárquicas criadas por uma distribuição desigual do acesso aos bens produtivos.

Marx e os Marxistas traçam um retrato de alienação, no contexto de uma máquina que trabalha inconscientemente para a sua própria destruição e na qual a Educação é uma

[93] A posição de Marx é, aliás, argumentavelmente fundada em Adam Smith, que ao discutir a divisão do trabalho na sua Riqueza das Nações, considera que esta pode criar debilitação intelectual da força de trabalho e destruição do potencial criativo da população a longo prazo (o que pode ser entrevisto como a fundação da ideia Marxista de alienação). Na concepção de Smith todavia, a Educação exerce clara e inambiguamente uma função libertária.

das peças constituintes, contrastante com a ideia Durkheimiana de uma ordem necessária, com a inevitabilidade de um corpo que cresce e vive, no essencial benfazeja, em que a Educação ilumina os indivíduos sobre o seu papel na emergência dessa ordem *natural*.

Na acepção Durkheimiana, a Educação fornece a resposta necessária às necessidades sociais emergentes e intrinsecamente associadas às mudanças económicas que acarretam os processos de especialização. Para além de constituir uma visão tendencialmente determinista, a perspectiva apresentada é igualmente conservadora, na medida em que situa a educação como ferramenta de preservação da ordem, veiculando os valores e normas que a dominam É também uma ferramenta que especializa até um certo nível os indivíduos no sentido de um enquadramento suave no sistema económico da sociedade industrializada. A educação treina, para Durkheim, os jovens para *assumir o seu papel* (no sentido de função) na sociedade.

Este processo de socialização através da educação soa a uma espécie imposição de um modelo das virtudes industrializadas, fazendo Durkheim parecer, por vezes, um Sto. Agostinho sociológico. A abordagem de Durkheim concebe o ser humano como um ser perdido num mar de desejo, quando não contido por um modelo moral e não guiado por uma estrutura de integração social.

Embora o modelo apresentado possa ser encarado como essencialmente paternalista, ele identifica com extrema clareza alguns dos problemas fundamentais da Educação[94] enquanto motor da actividade social. De forma muito clara, Durkheim entrevê no processo educativo a possibilidade de transcender a atomização social provocada pelo funcionamento pré-industrial, caracterizado por aquilo a que ele chama solidariedade mecânica.

A mudança fulcral de mentalidade operada pela industrialização (que a educação deve acompanhar) permite a transição de um funcionamento baseado em valores situados, afectos a pequenos grupos, onde opera uma mentalidade de crime e castigo, frequentemente obscurantista, para a construção de mapas cognitivos formados a partir de princípios gerais, que fundamentalmente apontam para a igualdade e para uma progessiva desmontagem do dogma e do tabu em favor de um entendimento científico.

Na nossa opinião, a perspectiva Durkheimiana é essencial, na medida em que traduz para termos operativos a necessidade imperiosa de cortar com um funcionamento social que com facilidade conduz a autos de fé, linchamentos e que, tal como Durkheim aponta, permite pouco espaço para a expressão individual.

Na nossa perspectiva Durkheim comete apenas o excesso impressionista (fruto da sua visão restrita de evolução social) de conferir um estatuto demasiado elevado à emergência de uma solidariedade de tipo orgânico. Não só a metáfora orgânica é possivelmente levada longe demais, como Durkheim não entrevê que a preponderância de uma mentalidade científica e assente em princípios generalistas possa criar o que ele denomina de anomia.

---

[94] Durkheim, Émile (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70

Nas sociedades tradicionais, apesar de haver um funcionamento frequentemente baseado no tabu e no castigo (não raramente físico) são, no entanto, espaço de contenção psíquica para os indivíduos. Estas permitem uma grande estabilidade emocional, uma enorme confiança na acção, que consequentemente cria consternação quando existe uma quebra das regras e padrões correntes. Os entendimentos da sociedade pré-industrial são frequentemente não científicos, mas não são necessariamente *maus*.

O funcionamento mecânico é, como temos vindo a elaborar, também uma característica das sociedades contemporâneas, sendo o Estado e a Educação excelentes fornecedores de tabus de natureza ideológica, aos quais os indivíduos recorrem de modo quase automático para explicar a os acontecimentos e justificar as suas acções.

A concentração em princípios gerais, apesar de reduzir o domínio do "clã" na actividade colectiva, não altera necessariamente o comportamento rapace inerente à rivalidade social (como o caracteriza, por exemplo, Veblen) nem fornece uma solução para o problema da anomia.

Na ausência da introdução de mecanismos de negociação egológica, a que por conveniência explicativa denominaremos por "espirituais", o funcionamento instintivo sobrepõe-se não raramente ao dito entendimento esclarecido, fazendo uso dos conceitos científicos de acordo com as conveniências discursivas.

A admissão desta permanência de tratos primitivos, apesar da expansão do espaço de reflexão epistemológica, fruto de enormes desentendimentos entre psicólogos e sociólogos é, todavia, fulcral para a criação de uma sociologia não maniqueísta, que evite um entendimento excessivamente simplificado das motivações da acção.

De certa forma, Durkheim não considerou o facto de que o desenvolvimento humano entendido em sentido lato requeira, muito possivelmente, um certo nível de integração entre o equilíbrio estável dos entendimentos unificados e consolidados do mundo, próprios das sociedades tradicionais, e o cepticismo organizado e aberto do entendimento moderno.

O conhecimento científico estimulou o aparecimento de um novo tipo de anomia, associada ao entendimento extensivo da realidade. Neste, os objectos podem ser entendidos como matérias de um certo tipo, com características mutáveis ao longo de uma extensão temporal linear e infinita. Este modo cognitivo Ocidental e cientifizado estimula o espaço do desejo irrealizável, na medida em que criou uma homologia fundamental entre o espaço do fisicamente alcançável e o do infinitamente concebível… um espaço outrora reservado para os deuses e pontualmente acedido pelos heróis.

A armadilha espiritual é a ilusão de que através do abstraccionismo seja possível "controlar a matéria através do tempo", sendo um exemplo muito claro desta visão o estabelecimento de mercados financeiros quase inteiramente desligados das actividades económicas que deveriam estar a financiar.

Os exemplos são, infelizmente, mais que muitos (mercado de futuros, especulação imobiliária, separação entre a propriedade e a titularidade do capital), sendo que o mercado financeiro internacional constitui, nos dias que correm, uma forma cientifizada

e abstracta de financiamento/legitimação da guerra e de ocultação de um "war economics" globalizado: o domínio feroz de uma lógica *hordeira* sob a capa da ordem racional e, muito fundamentalmente, matematizada.

Durkheim entrevê, ele próprio, um dos pontos fundamentais de combate teórico e político dos autores Marxistas. A emergência de uma solidariedade orgânica na sociedade, com a subjacente especialização económica e social, dissemina um conjunto de valores e de expectativas, que conduzem à necessidade de igualdade de oportunidades para a manutenção de estabilidade social. Naturalmente, a educação terá um papel central no fomento desta igualdade de oportunidades.

Durkheim antevê que na ausência desta igualdade haverá conflitualidade social e uma *perigosa* turbulência. Há, neste sentido proximidade aos autores Marxistas que, todavia, assumem que a desigualdade *existe* de forma mais ou menos perseverante na sociedade e no sistema educativo e, mais, adiantam frequentemente que a conflitualidade é mantida em níveis controlados através da disseminação dessa mesma ideologia que apresenta a educação como proporcionadora de igualdade de oportunidades.

Este ponto aproxima alguns dos seguidores de Durkheim a autores Marxistas que discutem, paralelamente, os mecanismos de fomento da desigualdade social na educação. Um exemplo claro é a teoria sócio-linguística de Bernstein[95], que avança com o argumento de que a educação frequentemente promove o sucesso escolar dos alunos de classe média, que possuem um acesso privilegiado aos códigos linguísticos preconizados pelo sistema.

A tese de Bernstein aproxima-se em muitos pontos da de Pierre Bourdieu (que discutiremos mais à frente), embora para o primeiro a posição desfavorecida da classe operária no sistema educativo se deva mais às tensões provocadas pela transição pedagógica para um sistema promotor do novo tipo de solidariedade social (orgânica) da sociedade industrializada do que necessariamente pelo acesso aos meios de capital[96] (este problema, se se encontra presente em Bernstein, é-o de um modo implícito).

Bernstein toca indirectamente no problema da estrutura de classes, tão importante para a teoria Marxista, ao sugerir um acesso desigual de grupos sócio-profissionais, senão classes, a um bem cultural: o domínio de um código linguístico.

A noção de linguagem "working class" descrita é claramente reminiscente dos traços durkheimianos de solidariedade mecânica que alegadamente promovem nas crianças a criação de uma auto-imagem que as situa fortemente no contexto de um lugar de género e estatuto etário, em que as expectativas sobre a sua actuação se encontram francamente definidas. Trata-se, portanto de uma identificação entre os valores da classe operária e os da sociedade tradicional[97].

Esta abordagem "posicional" da classe operária, é adequada a um entendimento relativamente restrito e estável do mundo, não fornecendo, segundo Bernstein,

[95] Bernstein, B. (1977) Class, Codes and Control, Routledge and Keegan Paul, Londres

[96] Para Bourdieu, estas questões são, eventualmente, indissociáveis, no contexto da transição para uma economia monetarizada.

[97] Pouco surpreendente, se considerarmos o nível de ruralidade das origens geográficas de uma boa parte da dita "working class".

ferramentas linguísticas favoráveis às modalidades de interpretação flexíveis e frequentemente ambíguas que caracterizam a pedagogia emergente na sociedade industrializada.

A opção de Bernstein é a de explorar a versão mais pedagógica de Durkheim, investigando sinais que evidenciem nas escolas a transição para uma pedagogia orientada para a variedade, a especialização dos percursos e a geração de interdependência (entre indivíduos e entre organizações). Estes aspectos deverão ser observáveis no modo em como os conteúdos se encontram organizados e são ministrados, na organização das equipas de professores, nos métodos de avaliação e no grau de complexidade do papel do professor.

A nova escola deverá substituir a divisão clara de conteúdos, papéis, sequências de ensino e avaliação, por uma pedagogia de tipo invisível assente na partilha de uma visão comum e na cooperação entre os professores, em que os elementos convencionais do ensino são pouco claros e onde a própria avaliação é pouco clara para os alunos.

Bernstein sofre muitas críticas por basear as suas conclusões na observação de níveis muito básicos do ensino, em que a emergência desta pedagogia "invisível" é mais notória. Mais do que isso, Bernstein fornece poucas bases para explicar a permanência de ambientes híbridos e pedagogicamente heterogéneos.

A nosso ver Bernstein identifica com alguma precisão, tal como fará Bourdieu, um dos problemas fundamentais do ensino: o (des)ajuste dos mapas cognitivos mobilizados para o processo de aprendizagem face ao tipo de pedagogia preconizada.

De forma menos bem sucedida do que Bourdieu, parece-nos que Bernstein insiste um pouco demais na análise de uma metodologia de ensino específica, quando os problemas por ele identificados se verificam amplamente nos métodos mais vulgares, que ele aponta como promotores de códigos fortes, com insularização de conteúdos, no contexto de enquadramentos e modalidades de transmissão e avaliação do conhecimento claramente definidos.

O que se verifica (e que exploraremos parcialmente na parte empírica desta dissertação) é que os alunos da classe operária sentem dificuldades, genericamente, com os códigos científicos, aquilo a que chamaremos à frente entendimentos extensivos da realidade. Ou seja parece-nos que a crítica de Bernstein intui a natureza do problema, ao elaborar a ideia de que o que cria o desajuste é o desnível de acesso a uma linguagem que é, no essencial, abstraccionista, mas que erra (por pouco) o alvo ao eleger uma pedagogia específica como cerne da questão.

Na verdade, a crítica de Bernstein parece ser dirigida a um tipo de pedagogia de tipo utopista, que veicula o ideal de uma educação perfeitamente adaptada à criança. Sendo uma ideia tremendamente sedutora, na nossa opinião o perigo eminente da mesma é fazer o pedagogo incorrer na tentação de acreditar que detém instrumentos e informação suficientes para saber o que é melhor para a criança.

Esta abordagem pode conduzir a uma posição idealista, com a adopção de critérios alegadamente "objectivos", que substituirão as "injustas" baterias de exames, os currículos rígidos e os percursos discriminatórios. Exemplos de Nova Objectividade são

os currículos *estritamente* baseados na aprendizagem para a cidadania democrática ou a avaliação de capacidade cognitiva por via da testagem do quoficiente de inteligência. Em ambos os casos existe um potencial não negligenciável de que os critérios adoptados estejam inevitavelmente a testar um tipo de literacia socialmente situada e não um pretenso valor universal: num caso virtude social, noutro capacidade cognitiva "pura".

Se tivermos de especular, a pedagogia invisível parece, de facto, um ajustamento de precisão a uma pequena burguesia emergente, desejosa de transcender o seu lugar de classe. Trata-se de uma classe *desejosa*, de se distanciar da linguagem e dos códigos que a identificam como proveniente de um ambiente tradicional, ruralizado ou suspenso na realidade *in vitro* do proletariado urbano, ele mesmo afastado das suas origens rurais e simultaneamente alienado da centralidade social da geografia citadina. *Desejosa* de sanear a necessidade do domínio de um conjunto de códigos complexos e nunca inteiramente impregnados senão ao longo de algumas gerações, substituindo-a pelo apego desenfreado a um conjunto de signos sociais generalistas que a possam fazer evidenciar-se sem nunca sobressair: a cidadania, o consumo, a "inteligência".

Diríamos que a questão sócio-linguistica assinalada por Bernstein se verifica, mesmo na ausência de da introdução de uma "pedagogia invisível". Mais, diremos que há possivelmente uma transformação global das escolas (em Portugal) mas mais ao nível da gestão dos tempos e espaços educativos do que dos conteúdos curriculares ou métodos de avaliação.

Existe uma pressão social para a extensão do conceito de escola-berçário a todos os níveis de ensino, fruto da ausência forçada dos progenitores em infindáveis jornadas de trabalho. O sistema económico tem, assim, um efeito quase directo sobre a pedagogia. A necessidade de auferir dois rendimentos para suportar o funcionamento doméstico, aliado à enorme rigidez das modalidades contratuais no mercado de trabalho, por sua vez agravados pela crescente lógica de suburbanização que aumenta monstruosamente os tempos de comutação, transformam as escolas num depósito de alunos.

Um armazém de actividades do qual é exigida vigilância constante, estimulação, ocupação permanente dos tempos. A escola que ocupava meio-dia e que fornecia aos alunos espaço de socialização livre está em desaparecimento[98]. Com ela está em perigo o pressuposto de liberdade cognitiva que permitia aos alunos estabelecer relações com lógicas de estruturação autónomas face aos conteúdos curriculares e às infraestruturas do saber (as salas de aula, bibliotecas, computadores)[99].

Está em perigo uma escola como meio adequado para desenvolvimento de indivíduos capazes de empatizar para além do contexto de uma actividade organizada e, em perigo, o espaço necessário para que a mente trabalhe de modo inconsciente a informação ministrada, e consequentemente permita que a imaginação dos alunos aproprie o conhecimento como seu, compreendendo efectivamente. As escolas incorrem na contingência de se transformar em grandes armazéns de domesticação.

[98] Será de referir, na mesma linha, o desaparecimento, nas últimas duas décadas, do espaço da "rua" como lógica fundamental (e alternativa à escola) de socialização infantil.
[99] A este propósito, a interessante reflexão da rua como espaço educativo em *O outro lado da escola* de Benavente et al.

A pedagogia Durkheimiana, naturalmente, ainda não alertada para os problemas de uma sociedade pós-industrializada, assenta em três ideias fundamentais:

- A defesa da disciplina nas escolas de forma não violenta, de aplicação progressiva e proporcional, onde o castigo (nunca físico) possui a função de fazer emergir uma auto-disciplina por referência aos valores socialmente partilhados e, preferencialmente, assentes em princípios gerais;
- O estímulo do espírito de grupo nos indivíduos, através da promoção de actividades comunitárias e laços solidários entre os alunos, sempre por referência a uma rede de valores geral partilhada pela globalidade da sociedade;
- Geração de autonomia e compreensão da acção moralizada, utilizando a ciência como instrumento preferencial para facultar a compreensão da realidade.

A pedagogia Durkheimiana, com um forte sabor Platónico, coloca a tónica na promoção de consciências moralmente parametrizadas, afastadas de entendimentos paroquiais do mundo, que usem como modalidade preferencial de interpretação, a ciência. Esta actividade deve, igualmente, estar integrada no contexto da promoção dos laços de solidariedade subjacentes à sociedade emergente, em que a interdependência e a partilha de princípios comuns são essenciais.

A reflexão sobre os aspectos perceptivos e sobre o funcionamento cognitivo profundo é indirecta e Durkheim não discute com particular atenção aspectos como o papel das artes para o estabelecimento de mapas cognitivos ou a gestão dos tempos educativos. Por sua vez, a visão de ciência adoptada é claramente universalista e essencialmente visa a ruptura com o que é entendido constituir obscurantismo e a superstição, não sendo conduzido um debate de profundidade sobre a questão do acesso aos códigos, que eventualmente Bernstein tentará estabelecer.

Hargreaves[100] procura, também, rever a teoria de Durkheim, aparentemente no sentido de suavizar os traços carregados que a ruptura com o funcionamento das sociedades tradicionais possui na mesma. Hargreaves entrevê que a transformação operada na sociedade tenha criado a emergência de uma cultura excessivamente individualista, acompanhada pela desagregação das antigas comunidades operárias que criavam nos alunos um conjunto de expectativas de vida relativamente estáveis e uma rede solidária baseada na família alargada.

O desajuste entre as crianças da classe operária e a escola emerge, para este autor, não pela existência de uma colisão entre os valores das famílias e os promovidos pela escola, mas sim devido a uma desagregação das comunidades operárias. Hargreaves identifica as contra-culturas juvenis como tentativas de recuperação do sentido comunitário por parte dos jovens.

É, assim, afirmada a necessidade de reorientar a educação de uma tónica individualista, para uma tónica comunitária, que respeite o desenvolvimento individual, mas que guie o indivíduo no sentido da criação de laços empáticos. Hargreaves avança, assim, com a ideia de *currículos* comunitariamente centrados, com um peso menor da componente "cognitiva-intelectual" e com maior ênfase nas actividades artísticas.

[100] Hargreaves, D. (1982), The Challenge of the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community, Londres, Routledge and Keegan Paul

Este autor procura integrar na teoria Durkheimiana, sem se afastar das sua pedagogia de base, elementos que, de algum modo divergem face à base Platonista de uma boa parte da teoria da educação, remetendo para o problema da existência de uma relação entre a estabilidade das configurações simbólicas e a pertença a uma comunidade, superando de forma subtil o universalismo cognitivo apresentado na República e subjacente à ideia peregrina da ciência como *pivot* desenvolvimental.

Apesar de Hargreaves ser criticado principalmente devido à sua "leviandade" face ao conhecimento cientificamente fundado, parece-nos que o seu principal problema seja o de descartar depressa demais a hipótese de conflito entre a "casa e a escola".

Ainda que haja uma rede de valores partilhada entre a escola e casa, são possivelmente as retóricas subtis e incorporadas nos indivíduos (na própria expressão física) e que, na acepção de Bernstein se configuram como códigos diferentes e visões comunicantes, mas frequentemente distintas da vida.

Parece ser que Hargreaves intua o facto fundamental de que seja necessário criar nexos de produção simbólica comum através da actividade escolar. Esta *poética*, no sentido clássico do termo, é assim estimulada pelo estímulo das actividades empáticas, que motivem o conhecimento do outro e facilitem reconfigurações simbólicas.

A ciência é, para além de uma busca efectiva da verdade, um agregado simbólico com cristalizações características e culturalmente fundadas, tornando-se assim, um imperativo ético da educação, mas não necessariamente uma fonte adequada e muito menos *única* para todo o tipo de interpretações.

Parece-nos, igualmente, que Hargreaves se precipita ao associar directamente a criação de "contra-culturas" juvenis à desagregação das comunidades operárias. Podendo Hargreaves ser acusado de um certo romantismo face às comunidade operárias (de certa forma pouco consentâneo com Durkheim) parecer ser que ele prefira ver uma destruição onde se pode, igualmente, ver uma transformação.

As comunidades operárias encontram-se contextualizadas no seio de movimentos demográficos, dinâmicas de urbanização, transformações económicas e, importantemente, na globalização progressiva das identidades.

As comunidades operárias Ocidentais, constituíram durante uma boa parte do século XX largos agregados populacionais, com famílias de etnicidade Europeia-caucasiana originárias de zonas rurais, dependentes, por norma, de uma actividade industrial que empregava a quase totalidade das cabeças de família da comunidade.

Estas comunidades tendem a dar progressivamente a vez a lugares multi-étnicos, com intersecção de várias lógicas de actividade, um afastamento progressivo face à indústria em favor de uma sociedade de serviços, bem como um afastamento crescente face às comunidades rurais de origem. São, também, lugares onde a cultura, e em particular a juvenil, é mediatizada pela televisão, pela música, pela internet (esta última ainda não existente à época em que Hargreaves escreve). Existem várias modalidades disponíveis de mediação simbólica para "o miúdo do gueto suburbano", o "brilhante jovem em ruptura com o passado operário", o "jovem revoltado" em versão bom e mau rebelde...

Tratam-se de opções ajustáveis a contingências específicas e que tão depressa permitem a emergência de posturas coerentes com uma lógica de comunidade geograficamente fundada, como qualquer outra lógica identitária (étnica, ideológica, económica). Embora ainda ancoradas a um passado parcialmente partilhado e a uma lógica de suburbanização e homogeneidade económica, vastamente responsável pela activação de uma rede solidária de cooperação e vigilância, as "comunidades operárias", são cada vez menos operárias e cada vez mais passíveis de intercepção com outras lógicas de sociabilidade.

Esta produção simbólica, hoje em dia largamente industrializada, permite a construção e refinamento de um consumo heráldico transnacionalizado e que permite a possibilidade de acasalamentos simbólicos fora do contexto da comunidade de origem. Este consumo espectacular (na linguagem de Debord e dos situacionistas) deixa de ser apanágio apenas do consumo ostentatório próprio do "arrivismo burguês" ou de uma classe possedente instalada. Transforma-se numa estratégia simultânea de dissolução e reforço da identidade, veiculando a expressão dos desejos, que não raramente passam por estratégias de ascensão sócio-económica veiculadas pelos pais.

Uma vez interpretadas por esta perspectiva, as culturas juvenis alertam para a existência de posturas diferenciadas, visíveis através da produção simbólica de eleição (mais ou menos mediatizada). Parece-nos, novamente, que apesar de uma interpretação restrita das expressões juvenis, Hargreaves intui correctamente o sentido de um necessário colocar em colectivo.

Simplesmente se torna todavia evidente, que a introdução de elementos comunitários no curriculum, tem de compreender claramente as estratégias de recomposição identitária em curso, em que por exemplo, o hip-hop representa a recomposição de uma identidade geneticamente Africana em busca de uma apresentação que é eminentemente miscigenada e evidenciadora do sucesso das comunidades Africanas na cultura Ocidental. Diga-se que, com frequência, a postura antagónica dos professores às manifestações estéticas dos estudantes com origem Africana constitui para estas crianças um reforço da resposta percebida como discriminatória a características *incorporadas* e, portanto, irremovíveis (a cor da pele, a cultura).

Parece-nos que a poética juvenil conta a sua própria versão do sucesso, a sua expressão de desejo, colocando em contacto a sua genética cultural com os signos mediatizados desse sucesso (o hip-hop e o herói Tupac; o futebol e o herói Cristiano Ronaldo). Trata-se de uma expressão física da identidade, em permanente evolução, que encontra um paralelo intelectual na sala de aula. De forma distinta do recreio, todavia, a sala de aula permite, normalmente, estratégias de elaboração identitárias mais limitadas e é pouco complacente para com a fuga aos códigos cientificamente fundados.

Defendemos, aqui, que a falta de inclusão nos currículos e actividades escolares de elementos que traduzam a diversidade da comunidade, explicitando a sua genética e os seus signos correntes, cria uma estratégia de inscrição forçada por parte dos alunos. Concordamos com Hargreaves, na medida em que parece ser que as contra-culturas juvenis procurem de facto a dignificação e, através desta, a restituição de um orgulho comunitário que se pode encontrar complexamente composto através de variáveis geográficas, étnicas, económicas i.e. recusamos a visão algo limitada e estática que Hargreaves apresenta de comunidade.

Esta inscrição forçada pode ter os reflexos mais variados, desde a hipérbole dramática dos signos activados (roupas, calão, música) até um efectivo conflito directo com os outros e em particular com aqueles pressentidos como inimigos (ameaças à identidade ou integridade física), sejam estes grupos sócio-económicos, etnias ou a própria ordem institucional da escola. Estas dinâmicas de conflito poderão ir desde pequenas guerrilhas culturais como seja o uso de t-shirts envergando símbolos até ao confronto físico.

Note-se que não se procura descrever aqui a totalidade das situações que concorrem para a instabilidade dos ambientes escolares, mas apenas assinalar algumas consequências e sinais da ausência de integração comunitária pela escola.

A teoria Durkheimiana, pese embora a consideração de factores que poderíamos considerar de "classe" é, contrariamente a uma boa parte da teoria Marxista, optimista face ao papel da Educação, defendendo que, uma vez preenchidos certos requisitos pedagógicos, esta contribui para a evolução necessária e estável da sociedade.

Apesar das tensões que possam estar envolvidas na afinação de um bom sistema de ensino, ou na acepção de Durkheim, na adaptação da escola às necessidades da sociedade, existe a ideia subjacente de que a especialização e interdependência são elementos naturais de uma sociedade mais evoluída e de que a própria educação, deve correspondentemente exercer a função de preparar os alunos para as funções que eles próprios irão desempenhar no futuro. A justiça e racionalidade do sistema são, por sua vez, vistas como sendo mantidas através da existência de igualdade de oportunidades e de um ensino que alegadamente se socorre de visões objectivas do mundo e se suporta em princípios comuns partilhados.

Devemos frisar, com alguma atenção, que Durkheim suporta o que estamos a apelidar de visão optimista baseado no pressuposto do efeito benéfico sobre os alunos e a sociedade do entendimento científico da realidade e do consenso social baseado em premissas humanistas gerais, especialização funcional e interdependência i.e. na emergência da solidariedade orgânica.

A causalidade Durkheimiana é a do peso inexorável das grandes forças evolutivas que determinam o estado da sociedade sobre a acção de indivíduos, que pouco mais podem fazer do que adaptar-se ao lento vogar de uma imensa maré. Trata-se, ademais, de uma sociologia com pretensões universalistas e que manifesta uma visão evolutiva única e unidireccional, que parece especificar um tipo de ontologia social, de carácter Ocidental.

Parece-nos que tanto Hargreaves como Bernstein se apercebem do peso da concepção universalista no evolucionismo de Durkheim e a suavizam de modo a acomodar na teoria os efeitos tensionais decorrentes das transformações dos espaços comunitários e da imposição da linguagem científica sobre o desempenho cognitivo e as estratégias individuais. Qualquer um dos dois parece querer reabilitar aspectos culturais (comunitários e artísticos) que em Durkheim poderiam passar por atávicos ou demasiado subjectivos como base para a definição de um sistema educativo.

Os Estruturo-Funcionalistas

A ideia de determinação evolutiva presente em maior ou menor grau nos autores Durkheimianos é assimilada e reforçada pela teoria dos autores estruturo-funcionalistas que, partindo da metáfora biológica original, especifica e investiga as funções que a Educação pode desenvolver na criação de consenso e de consequente ordem social.

A ideia de uma sociedade-organismo é refinada e traduzida para um raciocínio sistémico de tipo forte i.e. que para além de identificar possíveis relações e interdependências estáveis entre potenciais componentes de uma rede de relações, lhes atribui funções específicas, determinadas pelo papel que desempenham na emergência do equilíbrio global do sistema, que é assumidamente a criação e manutenção da ordem social.

A ideia subjacente parece ser a de uma regulação da abstracção darwinista de competição e selecção natural por um conjunto estruturas permanentes, as instituições, que, ao cristalizar um conjunto de princípios de acção e valores, permitem que esse processo seja pacífico e concorra para a permanência de/acesso a hierarquias e lógicas de especialização.

Dado o tom aparentemente optimista ou moralmente neutro que estes autores frequentemente adoptam na sua descrição deste potencial mecanismo de formação da ordem social, a corrente estruturo-funcionalista é frequentemente acusada por autores Marxistas de conservadorismo e de defesa dos interesses das classes possedentes do capital produtivo ou da autoridade política.

O estruturo-funcionalismo pode, igualmente, ser visto como essencialmente conservador devido a uma relativa falta de elaboração sobre os mecanismos de cristalização das instituições, assumindo-as como meramente *estando lá*, ou seja naturalizando-as, conjuntamente com o pressuposto de selecção. Este último aspecto constitui, aliás, o cerne da crítica neo-institucionalista[101] aos autores estruturalistas, herdeira de Veblen e de uma visão evolucionista Lamarckiana, não determinista.

O autor com, porventura, mais detractores é Talcott Parsons, principalmente devido ao peso que a premissa de igualdade de oportunidades à entrada no sistema educativo possui na sua teoria. Esta hipótese, frequentemente vista como ideológica, pode igualmente ser vista como hipótese mistificadora.

Independentemente de existir em Parsons a intenção de reiterar a justiça social do sistema educativo, a hipótese de igualdade de oportunidades cria a rampa de lançamento para a ideia de competição educativa como aspecto genético da função social da educação i.e. como estado natural do processo educativo. A ideia do processo de competição como gerador de retribuições *justas* é um passo posterior, normalmente apelidado de meritocrático.

Assumindo que a educação socialize para a obtenção de um consenso social, restarão ainda e sempre dúvidas relativamente ao facto desse consenso veicular *naturalmente* um processo de selecção. Note-se que a ideia implícita de selecção pressupõe a ideia da

[101] Ver, por exemplo, Hodgson, Geoffrey M.(1988), *Economia e Instituições*, Lisboa, Celta.

construção e cristalização da informação social dos indivíduos por respeito a uma hierarquia vertical.

A educação, segundo Parsons[102], inculca nos jovens os ideais de igualdade de oportunidades e de sucesso, promovendo lógicas de diferenciação assentes nos distintos níveis de competências, motivações individuais e orientações familiares da família dos alunos.

A educação, desta feita, legitima as desigualdades sociais sendo, no entanto, condição essencial que haja uma partilha de valores entre as famílias e a escola no que respeita à valorização do sucesso para a emergência do consenso social. Correspondentemente deverá haver uma aceitação relativamente pacífica de que a desempenhos escolares diferentes correspondam, em momentos subsequentes, rendimentos e estatutos profissionais distintos.

A escola é, nesta acepção, uma agência de socialização, que não só selecciona para posições diferenciadas, mas fundamentalmente treina para a adequação cognitiva (através da assimilação dos valores sociais partilhados e das técnicas) e emocional (preparação motivacional) aos papéis a desempenhar na idade adulta. Trata-se de uma função análoga à que Durkheim descreve (especialização funcional e socialização aos valores morais) e, como análise positiva, integra os próprios elementos que são apanágio crítica Marxista (legitimação da desigualdade), embora sem a ideia de reprodutibilidade social.

Parsons é, independentemente das paixões que arrasta, um autor de síntese com uma importância não negligenciável. Para além da discussão das funções da Educação, ele teoriza ainda a relação entre o sistema de valores da sociedade e a personalidade dos indivíduos.

Para Parsons, a Educação gera compromisso e envolvimento dos indivíduos no desempenho de um papel, e um conjunto de expectativas dos outros face ao cumprimento desse papel. Na teoria apresentada existe intersecção de três sistemas distintos que regulam o mecanismo de criação e manutenção deste compromisso social: cultural, social e personalidade.

O sistema cultural, composto por norma, valores, conhecimento e crenças, manifesta-se através da estrutura social, definindo papéis individuais, bem como direitos e deveres associados a estes (e, logo, um conjunto de expectativas). Os indivíduos, por sua vez, são encarados como possuindo um conjunto de disposições, biológicas e sociais que se manifestam nas motivações que têm para as suas acções.

No desenvolvimento da sua actividade e prosseguimento da satisfação das suas aspirações, os indivíduos deparam-se com problemas. A solução que a sociedade disponibiliza para as pessoas é a conformidade com o sistema de valores através do cumprimento de papéis sociais, (re)integrado o indivíduo e reforçando a própria estrutura de valores. A conformidade será facilitada pelo processo de socialização, para

[102] Parsons, Talcott (1961) "The School as a Social System" in Hasley, A. et al. Education, Economy and Society, Free Press, Nova Iorque; Parsons, Talcott *O Sistema das Sociedades Modernas*, S. Paulo, Livraria Pioneira Editora

o qual a escola contribui grandemente ao criar competências técnicas e compromissos morais.

Pela sua generalidade, mesmo que possa estar incompleto, o raciocínio sistémico apresentado por Parsons não parece apresentar particulares dificuldades, visto que assume pouco sobre o nível de consciência da acção, bem como sobre a natureza das "disposições" individuais. Embora facilmente sujeita a crítica relativizadora, a ideia de papéis sociais como potenciais formas individuais de *conformação* social, parece razoável. Na ausência de uma discussão funcionalista, o problema mais nítido, como assinalámos, é o da explicação da estabilidade institucional. O facto de que o sistema apresentado seja coerente, não significa que seja consistente com os factos sociais.

Dada a ausência de uma discussão da genética social, que atente à possibilidade de descontinuidade/mutação das instituições ou até mesmo de ruptura da ordem, não será surpreendente que quando Parsons procure identificar as *funções* da educação, o faça reflectindo uma configuração específica para a ordem social. A consequência directa deste facto é a ideia do sucesso como mecanismo fundamental de articulação entre valores e métodos educativos, bem como a premissa ética da igualdade de oportunidades à entrada do sistema educativo.

Parsons, sugere, pese embora a existência de algumas diferenças no nível de autonomia dos alunos, que a diferenciação entre os mesmos seja progressiva e que se torne mais nítida ao longo da progressão no sistema de ensino. Esta diferenciação baseia-se em dois tipos de desempenho: um puramente "cognitivo" que reflecte o nível de domínio das competências e do conhecimento; e um moral reflectindo o sentido comunitário e a assimilação de valores de cidadania.

Este último aspecto sintetiza, provavelmente, as maiores limitações da teoria Parsoniana. Sendo aceitável que os termos da diferenciação de desempenho escolar se reforcem com o aumento dos níveis de escolarização, é simplesmente ingénuo falar de desempenho cognitivo puro, ou genuinamente acreditar na possibilidade de uma adesão a princípios morais, homogénea, em todos os grupos sociais.

Por um lado, e como diversos autores procuram discutir, são contundentes as observações que vão no sentido de problematizar a existência de configurações cognitivas *e com raiz cultural* que induzem uma apropriação diferenciada dos códigos utilizados no ensino, como sejam a matemática, a explicação científica ou a linguagem literária. Por outro lado, e de forma não independente deste problema, existe a hipótese de que as pessoas resistam à aprendizagem, por desinteresse ou resistência grupal, motivados pela falta de adesão aos valores preconizados pelo sistema ou por uma dificuldade de estabelecimento de uma identidade académica.

É possível, que como Parsons assinala, a socialização escolar através da cultura do sucesso se faça insinuar em muitas salas de aula e marque determinantemente a actuação dos professores. Não é, todavia, pacífico que essa cultura seja partilhada por todos alunos de igual forma e, ainda mais, que todos possuam igual acesso às ferramentas cognitivas que garantem o acesso às linguagens do ensino. Adicionalmente, é difícil descartar a influência que lares estáveis, equipados e com amenidade do espaço de estudo possuem sobre o desempenho dos alunos.

A teoria de Parsons acarreta o problema adicional de que a selecção no sistema educativo não se reflicta necessariamente sobre o comportamento do mercado de trabalho. Esta crença no mercado de trabalho, partilhada também por outro estruturalista, Earl Hopper[103], é algo infundada e negligencia de forma grosseira tanto as enormes falhas de circulação de informação nos mercados, como a quantidade enorme de informação subjectiva que, para além das qualificações escolares, define o sucesso na obtenção de rendimento e estatuto profissional.

O problema divide-se em três partes:

1. Assumamos que as qualificações e as classificações escolares são *a* informação laboral objectiva e com valor de mercado. Portanto, se existir uma circulação de informação (ex. currículos) as empresas contratarão os alunos com as qualificações mais adequadas aos lugares técnicos e hierárquicos. Por norma, esta informação é menos que perfeita e perpassada por regras administrativas e mecanismos de negociação sectorial que afectam a operação das qualificações e classificações.

2. Normalmente existem disposições variadas das organizações face ao valor dos diplomas académicos. Escolas e empregadores podem não partilhar a mesma visão daquele que é o conhecimento valorizável e pura e simplesmente reconhecer muito parcialmente os mecanismos de diferenciação aplicados pelo sistema educativo (problema vulgar em Portugal), preferindo a experiência/formação em posto de trabalho às notas ou diplomas e tendo inclusivamente dificuldade em integrar o conhecimento incorporado nos alunos nas organizações. Por outro lado as redes informais podem criar um mecanismo de mercado não baseado primariamente na informação dita objectiva, em favor da pertença a grupos sócio-económicos, políticos, geográficos…

3. A perspectivação da escolarização como *investimento* pessoal com efeitos sobre o percurso profissional, pode ser reconvertida numa visão da educação como *consumo* especializado. Constituindo uma contrariedade interna da universalização progressiva da educação, os títulos académicos poderão possuir um valor tendencialmente ostentatório para a grande maioria da população, economicamente débil, apesar de uma função estatutária em corrosão. A utilidade da educação como instrumento de trabalho ou de suporte para as actividades diárias poderá, em muitos casos, estar dependente da maior autoridade associada à posição social do grupo de origem. De forma paradoxal, embora o primeiro grupo possa perspectivar mais facilmente a educação como um investimento, ela poderá sê-lo essencialmente para o segundo[104].

Este último aspecto é paralelo à crítica da meritocracia pela teoria Marxista, embora não implique a ideia de uma inteligência colectiva dos "senhores do sistema", ou se reclame algo sobre o domínio permanente das classes possedentes sobre a educação. Assinala-se apenas a ideia de que as funções da educação são consideravelmente variáveis e entrecruzadas.

[103] Hopper, Earl (1971), *Readings in the theory of educational systems*, Londres, Hutchison & Co.
[104] Esta é a perspectiva lançada por Veblen, quando evidencia o condicionamento relativo da utilidade do ensino superior aos interesses da famosa "classe de lazer".

Outro estruturalista, Ralf Turner, dedicou-se ao estudo da função de selecção na Educação, identificando todavia um fenómeno de estratificação social, baseado em diferenças de rendimento, riqueza, poder e prestígio, que não é fundamentalmente alterado pela educação.

De forma algo distinta de Parsons, Turner[105] reduz a importância da existência de valores diferenciados entre grupos sociais, reiterando que e a sua variabilidade é relativamente baixa. Turner sugere que a mobilidade entre estratos da população seja reduzida, mas não necessariamente devido a *escolhas* dos indivíduos, como se encontra implícito em algumas ideias de Parsons..

Turner, tal como Hopper, vê na Educação um sistema que não só regula criteriosamente o acesso dos membros das "classes baixas" às elites, como procura garantir a estabilidade e conformação de ambos os grupos com o processo estabelecido. Trata-se, portanto, de uma elaboração da ideia de selecção, abdicando da premissa de igualdade de oportunidades.

O que ambos os autores defendem é que os sistemas poderão ser mais ou menos elitistas dependendo do momento em que é iniciada a selecção e da maior ou menor incidência de uma norma de "concurso" que ofereça a oportunidade de competição pelos limitados lugares que dão acesso à mobilidade. Em ambos os autores, especialmente em Hopper, é avançado que existirá sempre uma ideologia de legitimação do sistema, em geral produzida pelas elites.

A hipótese de igualdade de oportunidades é, pois substituída pela ideia de regulação das oportunidades através da actuação sobre duas variáveis:

- O momento da selecção. Um ensino elitista promoverá a segregação dos alunos em vias especializadas em fase muito precoces do ensino, o "early streaming", normalmente sob o pressuposto de que as competências são inatas e que a educação de grupos com diferentes ritmos deve ser separada o mais cedo possível. Um ensino igualitário tenderá a enfatizar a importância do ambiente e o efeito do próprio processo educativo, bem a promover as virtudes do entrosamento entre grupos sociais, procurando evitar a segregação até fases avançadas do percurso de ensino.
- A norma organizativa vigorante no sistema. Implícita no ponto anterior, ela tenderá a manifestar-se na preponderância de linguagens, momentos de avaliação e trilhos de especialização que de forma mais ou menos automática criarão maior ou menor segregação no sistema. De uma forma que recorda vagamente Bernstein, é avançado que a linguagem e as intenções do sistema são, num sistema elitista, mais facilmente reconhecíveis pelos membros das elites.

Hopper avança, ainda, a ideia de que o sistema dispõe de instrumentos de regulação das expectativas, associados à ideologia de legitimação. As expectativas de ambos os grupos serão estimuladas - "aquecidas" - ou "arrefecidas", de acordo com as necessidades que a elite creia que devam ser satisfeitas. Este efeito é vulgarmente alcançado através da criação de uma ideologia que promova um determinado ideal de

[105] Turner, R. (1971) "Sponsered and Contest Mobility in the School System" in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres.

indivíduo, apelando contextualmente a ideias como o mérito, a necessidade social, o direito individual e natural, entre outras.

O modo de aquecer e arrefecer elites e classes subordinadas, variará, segundo Hopper, de acordo com a ideologia em vigor e, implicitamente, com a norma de regulação do sistema, em que o momento da segregação é, evidentemente, importante.

Apesar da admissão de um mecanismo de manutenção de desigualdades sociais que se aproxima em alguns pontos da crítica Marxista, Turner e Hopper mantêm alguma falta de elaboração sobre os mecanismos de transmissão da selecção escolar ao mercado de trabalho. A consideração de diversos mecanismos de selecção e formas de legitimação compensa, todavia, esta ausência, mantendo a validade da teoria.

Talvez o maior problema seja a consideração alegórica de um grupo de elite e um conjunto de dominados, quando existem, provavelmente, vários tipos de elite e nexos diferenciados de dominação. Naturalmente, ao considerarmos que os modelos considerados reflectem concepções de tipo ideal, estes tornam-se admissíveis como instrumentos de análise.

No entanto, há que assinalar, que tal como alguns autores Marxistas, os autores estruturalistas, tendem a ver o sistema de educação e as escolas como meras correias de transmissão da ideologia dominante, não questionando a premissa de que exista apenas *uma* ideologia dominante e se esta é comummente adoptada por todos os participantes no processo.

A realidade da vida escolar parece ser a de um ambiente em que existem perspectivas concorrentes em acção, havendo variabilidade pedagógica e curricular não só entre sistemas educativos, mas também escolas. Em Portugal, apesar da imposição de regras legais que se reflectem sobre os critérios de avaliação e as práticas organizacionais, existe um conjunto razoavelmente variado de alinhamentos organizacionais, práticas de gestão, orientações pedagógicas e modos de aprendizagem organizacional/gestão do conhecimento que decididamente não se federam em torno dos mesmos agregados ideológicos.

Acresce a este facto que os professores individualmente veiculam interpretações específicas das matérias e possuem modos de estimular, motivar o interesse e garantir a retenção também diferenciados. Muitas vezes existe uma homogeneidade, mas baseada em valores humanistas, de elevada generalidade e uma visão comum, mas que supera, em profundidade, aquilo a que vulgarmente se chama ideologia. Trata-se de uma mundo-visão, um agregado cognitivo que afecta todas as ideologias ocidentais e que apenas lentamente se tem vindo a alterar.

Esta divisão, naturalmente artificial, que traçamos entre ideologia e mundo-visão, pretende retirar a intencionalidade a uma postura, que acreditamos ser amplamente inconsciente, por se tratar do conjunto pressupostos globais do estilo cognitivo de uma civilização. Neste sentido, e como discutimos na primeira parte, existe sempre um aspecto mecânico na acção, visto que esta é culturalmente imersa e a cultura se encontra inevitavelmente incorporada, evidenciando-se em todos os rituais diários.

Esta mundo-visão cria a impressão de um determinismo educativo e, numa acepção cultural mais profunda gera, inclusivamente, a impressão de um destino inalianável essencialmente devido à intangibilidade de toda a actividade prévia *de pessoas*, que conduziu à fixação dos fundamentos da nossa cultura. Recorrendo a um exemplo simples, os Ocidentais têm por tão segura a existência de uma aritmética, que se esquecem da complexidade subjacente à fixação das regras de multiplicação ou à possibilidade de representação gráfica das mesmas.

Entendemos que as abordagens estruturalistas enfatizam o factor de permanência das instituições, tendo tanta dificuldade em explicá-la, como em explicar a evidência clara da sua mutação e dos desafios que a sociedade lança a muitas delas. Eminentemente, a própria educação, na sua produção diária e discussão teórica, coloca em causa instituições sociais e, mais, coloca-se em causa a si mesma.

Este poder transformador, fruto mais da vitalidade criativa de uma cultura, do que de um determinismo genético, afecta a própria actividade económica, introduzindo métodos e tecnologias, bem como transforma as instituições políticas. A evidência de um "Education Push" encontra-se documentado por figuras eminentes da Economia, desde o levantamento fundador de Dennison até às contundentes evidências da escola Neo-Schumpeteriana.

Parece ser que ao estruturo-funcionalismo falte uma maior consideração dos factores que veiculam a transformação da ordem social, mais do que a sua permanência. É, também, possível que a própria noção de ordem requeira refinamento para que a teoria seja operacional.

Se se considerar que a ordem corresponde a uma noção de estabilidade social, é possível que ela traduza um mero equilíbrio transitório de forças, em que existem muitos formatos possíveis, muitos deles discutidos por Aristóteles na sua *Política*. Neste sentido, mesmo num regime totalitário, a ordem vive em tensão permanente e transforma-se, num trânsito institucional normalmente lento e por vezes súbito.

Se a ordem é entendida como um agregado imutável de ideias, valores e instituições, a teoria responderá insatisfatoriamente à existência de constantes perturbações e posicionamentos concorrentes, mesmo apesar da manutenção dos processos de socialização e na ausência de hecatombes naturais ou revoluções.

Apesar de uma relativa resistência à aprendizagem, a sociedade aprende, tal como os indivíduos que a compõem. Parece ser, até, que a sociedade aprenda com os indivíduos que a compõem. O problema fundamental parece ser o de discernir dinâmicas de resistência e aprendizagem quer por parte quer da instituição Educação, quer dos alunos que chegam à sua margem e nela são treinados.

Parece-nos que o sistema evolui e aprende de duas formas fundamentais: observando-se a si mesmo através do jogo de espelhos provocado pela concorrência entre ideologias educativas que *habitualmente* se reflecte na discussão académica ortodoxa e nos instrumentos técnicos de monitorização do sistema; através das trocas efectivas que ocorrem durante o processo educativo, envolvendo as perspectivas que professores, pais e alunos procuram consciente ou inconscientemente transmitir e impor.

Ou seja, independentemente de considerarmos a pressão provocada pelas disposições da economia e a consequente necessidade de adaptação que o sistema possa ter à mesma, há que não perder de vista a especificidade dos processos e rituais que efectivam a existência da educação.

Relativamente a esta corrente, há ainda que considerar um aspecto particular da sua concepção psicológica dos indivíduos. Como assinalámos, o processo descrito é pouco polémico como descrição de uma mecânica de conformação social, que sem dúvida ocorre com frequência. No entanto, os indivíduos criam rupturas com os papéis, possuem formas de resistência e não se encontram necessariamente acomodados aos papéis que desenvolvem. Nem por isso a socialização cessa, ou a estabilidade social entra *necessariamente* em ruptura.

Como Goffman[106] eventualmente focará, ainda que se verifique a operação de uma estrutura mais ou menos estável, tal não pressupõe uma adesão efectiva aos valores da ordem percebida pelos indivíduos. Há, frequentemente, apenas uma dinâmica de jogo que convida a olhar para aspectos subtis, algures entre o cumprimento de papéis, de forma mais ou menos automática e uma mera conformação com efeitos estéticos, que simplesmente serve as contingências das buscas individuais. As crianças, de forma ávida, aprendem esse espaço de subtilezas e negociam a sua posição no mundo.

Determinismo e Estruturalismo na posição Marxista e Neo-Marxista

Ironicamente, a corrente mais crítica face ao estruturo-funcionalismo, partilha muitas das suas problemáticas e limitações. De facto, a teoria Marxista contém em si muitos elementos que revelam uma concepção determinista da actividade social, em que o efeito inexorável das transformações tecnológicas e económicas transporta a humanidade ao longo de um percurso inevitável.

O materialismo Marxista, que coloca na base do processo histórico as transformações tecnológicas e a distribuição da posse dos meios de produção, reduz a uma quase nulidade a produção simbólica individual (a que temos chamado poética), colocando a ênfase na acção colectiva[107]. Neste ponto, o Marxismo encontra-se francamente próximo da determinação estrutural inerente ao estruturo-funcionalismo.

O Marxismo supõe, todavia, a admissão das relações tensionais do processo social como motor da evolução histórica e nisso se diferencia do funcionalismo, incorporando, em simultâneo, uma teoria da mudança. Embora o estruturo-funcionalismo implicitamente suponha a visão Durkheimiana de uma transformação social em estreita relação com a evolução da técnica e das necessidades económicas, não explica com sucesso a permanência de tensão social, de pluralismo ideológico e a mudança/permanência institucional.

---

[106] Goffman, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio D' Água

[107] Este facto conduz a que muitas versões do Marxismo, como seja uma boa parte do situacionismo, se encontrem inexoravelmente encerrados na discussão da estética social e reduzam a acção individual ao desespero da consciência.

A premissa Marxista aproxima-se e distingue-se da funcionalista, por possuir uma raiz teórica comum, devedora a Kant e Hegel, mas uma visão do funcionamento social essencialmente diferente. Marx apresenta uma visão evolucionista da sociedade que, tal como será a sistémica estruturo-funcionalista, é herdeira de Darwin (mais directamente de Lewis Morgan). É bem conhecida, aliás, a admiração que Marx possuía por Darwin, tendo tentado dedicar a segunda edição d' *O Capital* a Darwin, que terá recusado por alegadamente não partilhar as ideias ateístas do primeiro autor.

O evolucionismo em Marx, possui a imaginação industrialista que existe em Durkheim, mas simplesmente não entrevê nessa etapa de desenvolvimento técnico a emergência de um estado de concórdia social. Para Marx, a rapacidade é inerente ao estádio industrial-capitalista e conhece a sua manifestação mais clara na distribuição desigual do acesso aos meios de produção. Se existe em ambos os autores a permanência da ideia de uma convergência para um Estado de concórdia finalizadora, a sua visão do processo que inevitavelmente conduzirá à mesma é algo diferente.

Para Marx, divisão social do trabalho existe através da cisão entre a posse dos meios produtivos e a execução das tarefas produtivas, autonomizando uma classe possedente, os capitalistas, e uma classe dominada, o proletariado. Muito longe da visão que interpõe o trabalho e o papel na sociedade como criadores de sentido existencial para os indivíduos, Marx contrapõe que, pelo contrário, com esse tipo de separação capital-trabalho, o indivíduo proletário se encontra alienado e se transforma num autómato, ou ainda pior, *a la* Sartre, num prisioneiro do seu corpo-máquina: espectador, sem expectativas.

Portanto, contrariamente a uma visão em muitos pontos conservadora do funcionalismo, a visão Marxista é, apesar de evolucionariamente determinista, tendencialmente libertária. Seja por via de uma teleologia que celebra a libertação dos escravos ou da denúncia da dominação do indivíduo que executa gestos repetitivos, alienado da sua posição na máquina gigantesca que se estende desde a posse dos instrumentos de trabalho, aos resultados da sua operação, a visão de Marx é, sempre, a da transitoriedade de um estádio evolutivo essencialmente perpassado por *injustiça*.

Tal como os autores funcionalistas, os Marxistas discutirão o papel da Educação na manutenção da estrutura social. No entanto, devido à inclusão na teoria de uma explicação da mudança que incorpora a ocorrência de tensões sociais, a teoria Marxista consegue, com sucesso, não só fornecer perspectivas sobre a mudança institucional (e a alteração da ordem), como abre o campo para a discussão de estratégias de resistência individuais e grupais.

Este último elemento atenua a visão determinista e enquadra-se no modo em como é perspectivada a determinação das instituições sociais, a "superestrutura" da sociedade (da qual a Educação faz parte) pelo sistema económico, a "base" em Marx.

Na sua versão mais dura, o Marxismo subentende a dependência estrita da superestrutura face à base. Todavia, já em Marx é possível detectar a abertura[108] para a

[108] Blackledge, David; Hunt, Barry (1985), *Sociological Interpretations of Education*, Londres, Routledge; Lopes, João Teixeira (2000) "Itinerário teórico em torno da produção dos fenómenos simbólicos" in *Sociologia*, nº 10.

consideração de reciprocidade nesta relação, na medida em que embora a economia, através da tecnologia e das relações de produção determine a evolução da superestrutura, ela é também parcialmente determinada por esta.

Esta ideia, a da autonomia relativa da superestrutura face à base económica, permite aos autores Marxistas perspectivar a educação não só como um mecanismo de perpetuação da ordem capitalista, mas também como um lugar de resistência e de tensão interclassista. O primeiro aspecto aproxima esta corrente da funcionalista, embora a segunda não procure descrever os mecanismos de reprodução da estrutura de classes inerente ao modo de produção industrial-capitalista, preferindo encarar a o eixo economia-tecnologia como um dado ambiental[109].

Os autores que se encontram mais próximos da posição determinista são normalmente agrupados nas denominadas teorias da reprodução directa, enquanto que os segundos são habitualmente inseridos nas categorias da autonomia relativa ou teorias da resistência/voluntaristas.

Será de notar que a maior parte das teorias marxistas, embora se distancie do funcionalismo, possui um inconfundível paladar estruturalista que, apesar dos matizes teóricos, nos reconduz ao inevitável assoberbamento do indivíduo pelo jogo base-estruturas. Mais profundamente ainda, serão raros os autores que se apercebam da armadilha relativa de criar um corte entre os seres humanos e o ambiente social através da dualidade estrutura-indivíduos.

A naturalização da "estrutura" impede a emergência de uma concepção psicológica dos indivíduos que vá para além da especulação emocional ou de uma teoria da intencionalidade que eventualmente encalhe na impossibilidade da hipótese computacional (os seres humanos acedem a conteúdos em formatos claros e delimitados, de maneira semelhante a um computador)[110]. Sendo que alguns autores na orla do Marxismo tenham tentado superar a perspectiva estruturalista, parece-nos que estes constituem uma minoria.

Um dos exemplos mais vulgarmente referido de uma teoria da reprodução directa é o de Bowles e Gintis[111] no seu "Schooling in Capitalist America". A ideia fundamental nestes autores, é a de que a educação ajuda a manter e reforça a ordem social vigente, ao servir de correia de transmissão entre as relações de classe subjacentes ao sistema económico e a formação das disposições psicológicas e sociais da população.

A teoria apresentada possui semelhanças relativamente ao funcionalismo, apresentando, em alguns pontos, claros traços de determinação estrutural, embora Bowles e Gintis refiram a possibilidade de autonomia relativa. De forma também diferenciada, e caracteristicamente Marxista, a ordem que é entendida como sendo preservada pelo

---

[109] Esta visão criará, aliás alguns dos maiores embates teóricos na Economia do século XX, que acabarão por conduzir a estratégias superação deste problema através da endogeneização da inovação pelos modelos económicos.

[110] Um exemplo, porventura o mais brilhante, é o de Jon Elster.

[111] Bowles, Samuel; Gintis, Herbert, Capitalismo e Educação nos Estados Unidos, in: Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982), *Sociologia da Educação – I antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte

sistema educativo é a industrial-capitalista, conceptualizada como uma ordem fundamentalmente injusta.

De forma muito próxima à da concepção de funções da educação na teoria funcionalista, são autonomizados dois métodos fundamentais através dos quais se realiza a reprodução da ordem sócio-económica no sistema educativo: a legitimação da estrutura de classes e o processo de socialização.

A legitimação da desigualdade subjacente à estrutura de classes e ao próprio sistema de recompensas educativo é conseguida, segundo estes autores, através da difusão da ideia de que o sucesso económico depende das competências educativas apropriadas, isto é, através da difusão de uma ideologia meritocrática. De forma clara, e por isso distinta de, por exemplo, Parsons, esta legitimação é considerada assentar num pressuposto falso.

Para estes autores, a socialização consiste na preparação técnica e psicológica dos jovens para a ocupação de lugares amplamente pré-determinados na estrutura sócio-económica, procurando garantir a retenção de competências, ideias e crenças que facilitem esse percurso.

Em Bowles e Gintis é transmitida a ideia de que os jovens provenientes das classes menos favorecidas são socializados pelo sistema educativo de modo a aceitar e tolerar a ocupação de postos de trabalho alienados. A escola, assim concebida, tende a recompensar a docilidade, a passividade e a obediência, penalizando a criatividade e a espontaneidade. Há, portanto, um cultivo das qualidades do trabalhador operário "bem comportado", que concorre para a formação de um auto-conceito e de um tipo de solidariedade que perpetuam a ordem social.

Segundo os autores, a reprodução, através dos métodos descritos, segue um princípio de correspondência entre o sistema produtivo e o universo escolar que afecta todos os níveis educativos, transformando a própria Educação num espelho da fábrica/loja de comércio. Assim, o professor ocupará o lugar do administrador e os alunos serão os trabalhadores desprovidos de autoridade, encontrando-se estes, por sua vez, distribuídos por níveis de competência/conhecimento e níveis de educação que preparam para níveis diferenciados na estrutura de ocupações. Por sua vez, a educação é, por operação deste mecanismo, despida de carácter próprio, sendo transformada num meio para um propósito final: a obtenção de emprego e de uma remuneração.

Apesar de fortemente determinista, a posição de Bowles e Gintis admite que os sistemas educativos conhecem variações consideráveis de país para país e que são afectados por mais aspectos do que a estrutura económica. Os autores reconhecem que o sistema educativo tem sido um lugar de tensão interclassista, cujo desenvolvimento tem, por vezes, sido motivado pela pressão da classe operária, chegando a substituir-se, no panorama político, a uma reforma sócio-económica de maior profundidade.

Bowles e Gintis são criticados, por vezes, por um ataque excessivo à existência de recompensas desiguais na Educação, na medida em que alunos com diferentes desempenhos devem ver o seu esforço recompensado de diferente forma. Esta crítica é entendida pelos autores como fachada ideológica, visto que alunos com capacidades diferenciadas não são necessariamente recompensados de acordo com as mesmas, mas antes de acordo com as suas origens sócio-económicas.

Para demonstrar este ponto, os autores fazem uma análise de percurso determinando os efeitos do quoficiente de inteligência (QI) e da origem sócio-económica dos alunos sobre o nível profissional/remuneratório na idade adulta. A conclusão retirada é a de que o *background* económico é de consideravelmente mais importância do que a capacidade cognitiva para o sucesso dos indivíduos.

Trabalho posterior realizado sobre os dados de Bowles e Gintis[112] assinalou, ainda, que as diferenças de partida do QI de membros pertencentes a classes distintas tende a diminuir com a idade. Este resultado, na nossa opinião, mais do que demonstrar a preponderância de factores sócio-económicos, parece apontar para dois factos:

- medidas como o QI não são culturalmente neutras;
- capacidade cognitiva "pura" poderá existir, mas não corresponde às estruturas abstractas testadas pelo QI, que parecem manifestar, antes, tipos de literacia ou noções de eficácia causal culturalmente fundadas.

Ou seja, de forma muito directa, o nível sócio-económico do agregado parece ser determinante para o sucesso dos alunos, mas existe uma aparente relação entre a própria capacidade cognitiva e um processo de *aquisiçã*o ao longo do tempo.

Os resultados sugerem que as diferenças de QI entre membros de cada classe são mais importantes *antes* de desenvolvido o processo de socialização, ou seja antes de um processo que é, sugestivamente, de convergência cultural. Na linha de Bernstein, tal indica a existência de diferenças mais acentuadas no domínio de um conjunto de códigos, mais do que diferenças cognitivas "puras" i.e. inatas.

O senso comum sugere-nos que tal não é surpreendente, na medida em que a educação deverá ter um *efeito* que, sugerimos nós, amplia o acesso às estruturas cognitivas que são testadas por medidas como o QI. Tal aponta para um processo de culturalização das componentes da educação que normalmente são entendidas como culturalmente neutras e objectivas, como sejam a matemática ou a geometria.

Ainda que seja contundente a relação entre estatuto sócio-económico e resultados da educação, parece existir evidência suficiente de um eixo de determinantes culturais que opera paralelamente à diferença económica, amplamente coincidente com a classe, mas não necessariamente. Parece-nos, aliás, que esta é uma das tensões fundamentais que Bourdieu sentirá na sua discussão da sociedade e da economia.

Bowles e Gintis, preocupando-se em estabelecer um nexo de causalidade entre desigualdade à partida e desigualdade à chegada, tropeçam noutros problemas fundamentais da ciência social. Ainda que os autores sejam essencialmente criticados por um alegado apego a um ideário comunista/socialista, que os conduz a uma descrição pretensamente realista, mas por vezes alegórica da educação, parece-nos que é importante atentar à evidência de um efectivo efeito socializador.

---

[112] Blackledge, David; Hunt, Barry (1985), *Sociological Interpretations of Education*, Londres, Routledge

Se de facto existe dificuldade em negar a existência de um elevado grau de determinação sócio-económica no sistema educativo, parece ser que exista também um efeito de convergência cultural. Este "aplanamento" está, possivelmente, associado ao estabelecimento de modalidades cognitivas a que os alunos, em virtude da sua educação primeira (em família, comunidade de origem) têm desigual acesso.

Este elemento, vivo em alguns autores funcionalistas transcende, todavia, a estrutura económica, se esta for desvinculada da sua dimensão cultural, do exercício e efeito de diferentes estilos de aprendizagem. Ainda que possamos, por via estatística, delimitar níveis de rendimento ou espaços sócio-profissionais, resta o facto de que as pessoas estejam imersas numa dinâmica cultural, em que para além da "cultura de fábrica" operam outros elementos e onde as migrações (intra e internacionais) desempenham um papel central.

Repare-se que mais do que existir ou não determinação estrita da economia sobre o processo educativo e consequente reprodução social, a concepção estruturalista acarreta o problema adicional de tornar a economia alheia às forças culturais em tensão, afastando a hipótese de transformação sistémica. Ou seja, mais do que uma tendência para o esgotamento do "económico" modo de produção capitalista, falta muitas vezes à teorização Marxista concebê-lo como fruto de um enorme agregado civilizacional, agregado esse que, eventualmente, dará lugar a outro, intrinsecamente diferente.

Como já referimos, este elemento parece-nos herdeiro do determinismo genético subjacente à noção Darwinista de evolução que, entre outros aspectos, dificulta a consideração extensiva de caracteres ambientais na criação da dinâmica económica. Ironicamente, este aspecto aproxima o Marxismo da teoria neo-liberal, na dificuldade em conceber o próprio progresso tecnológico como uma actividade de aprendizagem, perpassada por elementos culturais[113].

Embora o elemento cultural se encontre em evidente tensão ao longo da problematização Marxista, ele é tratado de modo unicamente parcial por alguns autores Marxistas (voluntaristas) e apenas com Pierre Bourdieu se torna num elemento de potencial transcendência da habitual concepção de estrutura.

A divergência habitual entre os autores Marxistas versa o papel dos grupos sociais na manutenção da ordem. Dentro dos que defendem a existência de determinação das estruturas sociais pela base económica, haverá aqueles que considerarão que este processo obedece à operação de uma espécie de consciência de grupo, em que haverá uma classe dominante que actua no sentido de dominar os outros grupos, utilizando o Estado como ferramenta.

Este tipo de teoria, é defendida por Miliband[114], que sugere que a classe capitalista utilize os funcionários da Administração como agentes, engendrando um consenso

[113] A noção de inovação no Marxismo é habitualmente baseada em versões limitadas do progresso técnico, que convidam a uma consideração mais ou menos fixa do papel dos seres humanos. Embora tal não invalide o valor crítico da teoria, nega-lhe alguma capacidade explicativa face à permanência, por exemplo, de unidades fabris hierárquicas, de sucesso, mas baseadas em processos não seriados (certos produtos de moda, charcutaria de luxo, alguns utilitários desportivos).

[114] Miliband, R. (1972), *The State in Capitalist Society*, Londres, Weidenfeld and Nicholson; Blackledge, David; Hunt, Barry (1985), *Sociological Interpretations of Education*, Londres, Routledge

social em torno de uma base de valores conservadora, associada à classe média. A Educação actuará, neste contexto, como a grande agência de legitimação, confirmando os lugares de classe e fornecendo explicações para as "deficiências" que conduzem os alunos "working class" a falhar, contrariamente aos seus colegas de classe média.

A esta ideia contrapõe-se normalmente a de Althusser e dos seus seguidores (Poulantzas, Hall), que retiram importância ao carácter intencional da acção, reiterando que os indivíduos e grupos apenas agem em consequência de uma estrutura de relações que condiciona e dirige a sua acção. Devido a esta determinação da acção individual, convenciona-se denominar estes últimos autores de estruturalistas, embora seja de considerar que o facto de Miliband teorizar uma "engenharia do consenso" seja algo insuficiente para não o incluir no grupo, uma vez que o "efeito de classe" é claramente dominante sobre a intencionalidade.

Refira-se que o facto de se conceber intencionalidade na acção não resolve o problema da acção mecânica ou inconsciente. De forma prática, um indivíduo pode estar a agir com intencionalidade estrita, sem que por isso tenha noção inteira daquilo que o leva a agir. Da mesma forma, ainda que haja uma intenção dominadora nos membros de uma classe, não há necessariamente consciência do que isso representa no contexto social alargado, ou a certeza da partilha dos mesmos valores pelos restantes membros da "classe".

A mudança operada no estatuto da intencionalidade na acção retira, todavia, responsabilidade aos indivíduos e permite teorizar uma espécie de inconsciente social, que determina a acção. Na acepção de Althusser este inconsciente é dominado pelas instituições sociais (a que ele chama Aparelho de Estado) que, através de mecanismos repressivos (lei, polícia, exército, governo) e ideológicos (religião, educação, família, lei, política, sindicatos, media, cultura, arte e desporto) reforçam as relações de produção e poder do sistema capitalista.

Nesta acepção, os funcionários da administração não possuem grande escolha naquilo que fazem. Os professores em si, pela posição que ocupam na estrutura da administração e na hierarquia produtiva, pouco mais podem fazer do que veicular os valores dominantes (para Poulantzas inteiramente determinados pelas relações de produção), correndo o risco de serem despedidos caso não procedam desse modo.

Bowles e Gintis assumem uma posição mais próxima do estruturalismo, embora admitam a possibilidade de resistência no sistema. A sua teoria aproxima-se em muitos pontos à descrição da operação da ideologia do aparelho de Estado em Althusser, embora de forma menos determinista.

Na acepção estruturalista, tanto as classes dominantes como as dominadas são fabricadas pelas instituições que perpetuam as disposições sociais. Se alguma coisa diferencia fortemente este estruturalismo de um estruturalismo com a inclusão de intencionalidade na acção, é a inclusão da escolha racional como qualidade fantasmática, activada pela existência de classes sociais… i.e. de uma estrutura social.

Parece ser que os autores Marxistas partilhem a intuição de um factor de permanência básico, que cria um conflito interno na teoria entre a inevitabilidade de mudança conduzida pelas transformações técnicas e a existência de um entendimento do mundo que parece querer escapar-se por entre as redes de uma concepção da sociedade baseada nas relações de produção.

Althusser parece manifestar este facto ao descrever os conteúdos curriculares e métodos pedagógicos como intrinsecamente ideológicos, chegando a referir-se a matérias consideradas neutras, como sejam a matemática e a geometria. De forma característica, a crítica Marxista pára, com frequência, no nível ideológico, resignando-se a uma batalha contra a Nemesis "capitalismo".

Admitindo a existência de injustiça nas disposições sociais e até de intencionalidade na acção de indivíduos e grupos, há que considerar, todavia, a impossibilidade do capitalismo como entidade autónoma, quase consciente, *um grande monstro*. O que é naturalizado habitualmente como capitalismo assenta num conjunto de práticas que não nascem *necessariamente* dos desejos de um grupo possedente, mas que necessariamente assenta em princípios cognitivos partilhados e que criam *um tipo* de interpretação do mundo e de linguagem.

A título de exemplo, o que possibilita a existência dos mercados de capitais contemporâneos é o modo como pensamos sobre o tempo. A divisão do trabalho como raciocínio fundamental de organização das actividades produtivas supõe a possibilidade de atomização *ad infinitum* de tempos e tarefas. Da mesma forma, as linhas de produção baseadas em longas séries repetitivas possuem subjacente um entendimento específico, extensivo, da matéria ao longo do tempo, uma ideia fundamental de permanência e de alcance, para a qual a gestão age muitas vezes como discurso de suporte.

A percepção destes problemas epistemológicos profundos viria, eventualmente a criar uma reflexão que tentaria, nas margens da teoria Marxista, uma tentativa de superação do estruturalismo. O contributo mais profundo e relevante viria, possivelmente, pela mão de Pierre Bourdieu.

Tentativas de Superação do Estruturalismo #1: Distanciamento e Proximidade face a Marx

Pierre Bourdieu: Ocultismos e Ocultações

Bourdieu é um autor indubitavelmente multifacetado. Capaz de despertar as reacções mais emotivas por parte de apoiantes e detractores, será pouco arriscado dizer que o seu contributo intelectual é como a sua vida o foi: reflexivo, mas também envolvido ou, como ele o diria, *engagé*.

Independentemente do estilo algo denso e palavresco[115] que desperta o desagrado de alguns leitores, Bourdieu apresenta pelo menos duas faces distintas: a do teórico filósofo/epistemólogo e a do sociólogo prático. Como investigador prático Bourdieu é muito claramente um Marxista, envolvido com a denúncia da injustiça e inevitavelmente embrenhado nos estudos de classe, no bulício político-social; como epistemólogo, as suas rupturas são, até certo ponto, significativas.

Quando escreve o seu famoso *Esquisse*[116], Bourdieu avança a intenção de desmistificar posições que ele encara como ocultistas e mistificadoras. A sua ambição estende-se não só à teoria Marxista, mas a toda a ciência social, incluindo a Economia. Se Bourdieu conseguiu com considerável sucesso iluminar alguns trilhos, combatendo um certo tipo de ocultismo sociológico, iremos ilustrar como ele próprio utiliza estratégias de ocultação para construir a sua sociologia.

A abordagem apresentada pelo autor constitui um exercício depurado. Trata-se, já, de uma síntese teórica, que se procura diferenciar em simultâneo de excessos universalistas próprios do estruturalismo e do que ele descreve como ingenuidades próprias do integracionismo.

Bourdieu classifica a sua sociologia como praxeológica, genealogicamente uma investigação da prática, diferenciada da sociologia da acção de Weber, na medida em que não estritamente dependente de uma axiologia ética.

A praxeologia é, segundo o autor, caracterizada por dois movimentos fundamentais:

- o afastamento face à sobre-racionalização dos agentes, apanágio das abordagens objectivistas, que vêm a acção individual como enquadrável, a todo o momento, num esquema delimitável e estritamente descritível;
- o afastamento face ao excesso subjectivista que, olha os momentos da interacção social como dados puros, interpretáveis contextualmente e de forma quase independente.

No primeiro movimento, Bourdieu afasta-se alegadamente das concepções estruturalistas típicas da sociologia e daquilo a que Bourdieu chama etnocentrismo antropologista, caracteristicamente assente em listagens que traduzem pares de oposições em torno de uma estrutura base de personalidade e/ou cultura. Bourdieu procura, igualmente, através deste movimento, superar o que ele entende ser um

[115] Mais do que palavroso, excedendo a qualidade do número de palavras, Bourdieu enchia o "ecrã" do leitor como se desenhasse enormes arabescos ou reflorestasse páginas.
[116] Bourdieu, Pierre *Esquisses d'une Theorie de la Pratiqu*e, Essais. Editions du Seuil, Paris

estratagema ocultista de alguns estudos da acção, que é o de conceptualizar o inconsciente como caixa negra, indeterminado e inacessível[117].

Ao abrir a porta para o inconsciente, Bourdieu provoca o segundo movimento que, segundo ele, cria uma ruptura com a ingenuidade interaccionista, herdeira da tradição fenomenológica. Ou seja, ao argumentar pela possibilidade da caracterização de alguns dos elementos inconscientes e a sua regularidade, Bourdieu afasta-se da ideia de que acção possa ser entendida *meramente* como sequências localizadas de interacções, também localmente interpretáveis. É retida a ideia de que existe uma estrutura para a acção, mas essencialmente uma estrutura com carácter prático, não uma estrutura prescritiva, como que numa espécie de livro dos actos.

Bourdieu avança, assim, com a ideia de *habitus*, para substituir a estrutura e o inconsciente velado, como ferramenta preferencial de conceptualização da acção. Numa conhecida asserção, Bourdieu descreve-o como um conjunto de práticas estruturadas e estruturantes dos indivíduos, um sistema de disposições que não obedece necessariamente a regras estabelecidas, podendo até utilizar os sistemas de regras como fórmulas de ocultação/máscaras ou meros usos de conveniência.

Bourdieu afasta-se daquilo a que temos vindo a denominar por universalismo, ao tentar simultaneamente romper com a ideia de que existe uma estrutura universalmente aplicável e subjacente a acção que, em termos mais subtis do que na macrossociologia, se traduz na antropologia em catálogos de opostos, frequentemente miopias disfuncionais face às próprias evidências estatísticas que inviabilizam a existência de "personalidades" típicas das culturas.

Afasta-se, também, de um universalismo com um parentesco próximo do antropológico: o da base mais ortodoxa da psicanálise Freudiana, que transforma o universo interno dos indivíduos num domínio separado face à realidade externa e eminentemente social. Neste ponto Bourdieu concede muito pouco a uma teoria, que como já evidenciámos, evoluiu consideravelmente, ainda com Freud.

Bourdieu, curiosamente, acusa de etnocentrismo uma boa parte da antropologia estruturalista (eminentemente de raiz etnopsiquiátrica) e não entrevê esse mesmo etnocentrismo em Freud, que conduz às estratégias de ocultação deste último, que evita discutir a validade dos mecanismos reguladores da actividade psíquica. Freud, tal como outros autores da sua época, assume a estrutura de ideais típica da educação Ocidental como uma estrutura universal, fundamentando a sua teoria de "economia" interna nesse pressuposto.

A estratégia de ocultação de Bourdieu é, aqui, a de criar uma efectiva teoria do inconsciente (pelo menos na acção), sem nunca o dizer declaradamente e, mais, evitando ter de lidar com a complexa argumentação da teoria do inconsciente. Pela relativa permanência desta posição ao longo dos escritos de Bourdieu, parece-nos que esta foi uma *opção* teórica e não uma mera questão estilística.

Bourdieu afasta-se da opção etnometodológica/interaccionista, de atomizar a acção conferindo à experiência um valor absoluto e puro. Bourdieu encara esta posição como

[117] Este aparenta ser um movimento de superação dos imponderáveis em Marcel Mauss, sem no entanto cair necessariamente numa investigação estruturalista *a la* Lévi-Strauss.

descendente da fenomenologia de Husserl. Como notámos na primeira parte, embora nos pareça que Husserl cometa excessos intelectualistas na sua filosofia, anulando o valor do senso comum, a sua concepção parece mais próxima da metafísica Leibnitziana, do que propriamente de uma ingenuidade ontológica.

Parece-nos que Husserl quer repor a pureza interpretativa da observação considerando, todavia, que existe manifestação de naturezas universais, moldadas pela experiência. Em termos mais, simples, embora exista moldagem cognitiva, a informação perceptiva não obedece, *a priori*, a qualquer estrutura (que não, eventualmente, a dos órgãos sensitivos). Assemelha-se-nos que a posição de Husserl se refira *mais* a uma necessidade epistemológica do observador (investigador/sujeito reflexivo) do que a uma consideração sobre a natureza dos objectos.

No entanto, a sua crítica (de Bourdieu) é, neste ponto, contundente face a toda uma estirpe de sociologias, que na nossa opinião (e como discutiremos) frequentemente apenas oculta uma concepção estrutural sob a máscara da observação de interacções isoladas. Bourdieu retira de Husserl o que lhe parece ser mais interessante: o facto de que uma regularidade percebida pelo observador como estrutura, não seja necessariamente a base da experiência (especialmente fora do contexto de uma "classe" academicamente orientada…).

O terceiro passo de Bourdieu, o estabelecimento do *habitus*, constitui o elemento-chave da sua estratégia de superação-ocultação. Embora a praxeologia considere que as práticas e acções dos indivíduos concorram para determinados fins, Bourdieu considera, todavia, que estes fins não sejam necessariamente visados de forma consciente (note-se a semelhança com a ideia de intencionalidade em Husserl).

Com a súbita admissão do inconsciente na acção, Bourdieu supera as contradições que encontramos em Miliband, ao tornar a teoria pouco exigente face ao grau de consciência dos agentes. Por outro lado, mantém, com a figura do *habitus*, a admissão de uma arquitectura comportamental de algum tipo, um "sistema de disposições", não mergulhando no caos atomizador de boa parte da etnometodologia.

Esta concepção lembra vagamente Weber, embora, segundo Bourdieu, a acção não possa ser observada por referência a uma axiologia, registando desvios face a uma determinada concepção de racionalidade. No entanto Bourdieu oculta a sua própria axiologia ao transformar (na sua própria linguagem) aquilo que constituem regularidades estatísticas em axiomas com o estatuto de verdade.

O autor, por um lado, naturaliza a noção de classe social, tornando-a num factor imutável e *literal* da investigação sociológica. A classe como postulado, embora criando um espaço de reflexão de valor inegável, remete, todavia, Bourdieu de novo para o estruturalismo. Este é um aspecto particularmente delicado da teoria de Bourdieu, visto que embora a sua crítica face ao "objectivismo" seja contundente e ridicularize os excessos intelectuais dos que tratam as suas construções teóricas (como seja a "classe") como realidades socialmente eficazes e, inclusivamente personificadas (e.g. "a classe faz")[118], Bourdieu literaliza (pressupõe sem o declarar) a existência da classe na sua

[118] Le Sens Pratique, p. 64

prática sociológica, tornando-a uma instância quase única de estruturação na análise das sociedades industrializadas.

Esta aparente contradição numa epistemologia que se lança como crítica face ao estruturalismo, deve-se ao facto de que, para evitar a solução Straussiana do problema da impossibilidade operatória da acção intencional estrita (ver acima), baseada na concepção de um inconsciente sujeito a uma ideia alegadamente mistificada de Natureza, Bourdieu opte por um materialismo histórico. De uma forma que francamente nos surpreende, Bourdieu reduz o problema da estruturação dos "esquemas de pensamento"[119] à inscrição no inconsciente da divisão do trabalho. Neste exercício não só manifesta uma certa imprecisão na sua definição de "Economia" como, na ânsia de tornar as disposições dos indivíduos mais realistas, torna o inconsciente individual apegado a um processo histórico.

Este é, para nós, o elemento mais "escorregadio" da teoria de Bourdieu. Ao querer incluir na análise social as práticas estruturadas e estruturantes eminentemente associadas à realidade material e produtiva i.e. o sistema económico, Bourdieu tão depressa usa os termos "economia" ou "sistema económico" para se referir às práticas de troca e produção monetarizadas e lucrativas, próprias do Ocidente industrializado, como para abstrair a ideia filosófica de um conjunto de práticas e convenções destinadas a gerar disposições morais tendentes a organizar e valorizar actividades e objectos.

Se Bourdieu, discute a economia das sociedades "tradicionais" e a acção dos seus membros com a cautela epistemológica da segunda acepção, já as disposições inconscientes dos membros do proletariado Parisiense (ou Norte-Americano) aparecem moldadas pela Economia "capitalista" i.e. a taxonomia profissional (em especial a industrial) transforma-se em lógica fundamental de individuação. Como que num passe de magia, o *habitus* transforma-se, para o caso Ocidental, num *habitus* de *réseaux*[120].

De uma forma sempre tensional, o autor cria um léxico do "proletariado" urbano que lhe nega a possibilidade de criação de uma economia solidária distinta da imposição maquinal da divisão do trabalho, do objectivo lucrativo e da alienação, relegando a discussão da complexidade simbólica para uma complicada discussão de princípios de diferenciação múltiplos que permitem a operação de estratégias de *ascensão*.

Também, nessa discussão, é patente a dificuldade que Bourdieu tem em fazer emergir princípios de diferenciação social associados a agrupamentos não classistas, quando a sua análise de base das determinantes comportamentais se encontra profundamente impregnada de uma axiomática comportamental que subentende uma concepção das hierarquias sociais em si mesma "capitalista".

Na prática sociológica, contrariamente ao que a discussão epistemológica indicia, a classe emerge como *efectivamente* existente, conduzindo Bourdieu a um complicado exercício de conciliação entre o desejo de teorizar modalidades de instanciação simbólica não estruturalistas e a manutenção teórica de uma estrutura social fortemente associada às ocupações resultantes da divisão social do trabalho e sujeita a determinadas

[119] Idem, p. 69

[120] Bourdieu embate num dos problema pós-modernos, ao destituir de objectividade os termos do seu próprio discurso, não tendo outra escolha, posteriormente senão literalizá-los, dando a entender que os usa *sabendo perfeitamente o que está a fazer*.

generalizações. A maior destas generalizações talvez seja a ideia de que as fracções desfavorecidas da população recusem o consenso social.

Nos termos de Bourdieu,

"(…) as classes dominadas têm interesse em fazer recuar os limites da *doxa*, em manifestar a arbitrariedade do *taken for granted*;"[121]

Mesmo que não debatamos a validade da aplicação do termo "classes" nesta frase, resta o problema fundamental de que Bourdieu estabeleça um axioma comportamental que parece excluir dos limites dessa doutrina, dessa *doxa*, o próprio consenso popular, com a sua base de crenças, revelada pelos provérbios e as mais elementares superstições, sempre prontas a despontar quando a ciência *não funciona*, de forma transversal às hierarquias sociais.

Adicionalmente, parece ser que a noção de classe de Bourdieu assente nas diferenças percebidas nos mecanismos distintivos utilizados pelos grupos Parisienses (instalados e arrivistas), o que poderá influenciar, dada a introdução de uma axiologia de classe, a sua discussão epistemológica.

Notemos, novamente, que Bourdieu produz um conjunto de asserções com consequências sobre a teoria do inconsciente, sem nunca o declarar abertamente. Embora o autor intua a ideia fundamental de um funcionamento reconciliatório entre o espaço interno e externo na actividade individual, ele expõe um entendimento algo limitado do funcionamento psíquico.

Bourdieu apresenta com muito sucesso a ideia de criação de um sistema de disposições através de um "*habitus"*, de uma actividade genuinamente incorporada, assinalando que é o inconsciente que permite a reconciliação entre a estrutura internalizada[122] (para a qual a educação primeira tem muita importância) e a conjuntura que o indivíduo enfrenta. Mais do que isso, Bourdieu consegue estabelecer a base de uma pedagogia ao expor de modo crítico a promoção de uma forma de estruturação do espírito (nos seus termos) dentro de círculos de metáforas fechadas, auto-referentes e mutuamente reforçantes.

Bourdieu passa ao lado, no entanto, do problema da formação contínua da personalidade, da possibilidade de reformulação da estrutura internalizada, do processo possivelmente lento, mas existente, de reconstrução pessoal a que todos, em maior ou menor escala, procedemos.

Este constitui um problema difícil para Bourdieu, que pensamos que irá afectar toda a sua teoria, retirando flexibilidade à sua visão da identidade e dos fenómenos de mobilidade social. Na sua concepção do *habitus*, o inconsciente é tornado vagamente idêntico ao superego Freudiano i.e. uma estrutura de ideais profundamente impregnados, não havendo uma conceptualização convincente da negociação inconsciente habitual, isto é, de toda a actividade inconsciente do dia-a-dia que não só mobiliza esses ideais, como todo um conjunto de estratégias e de movimentos instintivos de recurso.

[121] Esquisse d'une théorie de la pratique, p.p. 239-241, tradução nossa.
[122] idem p. 262

Não considerando que exista uma negociação habitual do ego, o inconsciente torna-se num mero registo de instituições civilizacionais. Nas suas próprias palavras, os objectos contemporâneos não se inscrevem no inconsciente, porque não tiveram tempo para tal. No entanto, o *habitus* usa reconciliações contemporâneas eminentemente inconscientes. Este paradoxo teórico é resolvido através de um contraponto com a filosofia Sartriana, trabalhando noções de resistência interna e de consciência histórica, que eventualmente o conduzirão a estabelecer a ideia de que o proletariado Marxista seja uma classe que actua contra si mesma, por mitificar *inconscientemente* a sua posição numa ordem percebida.

Trata-se de um inconsciente de inscrição histórica e torna-se, inevitavelmente, através da retórica da mitificação, num inconsciente de classe. Esta perspectiva, essencialmente fruto da tónica na actividade prática, material, dos seres humanos, restringe, na sua concepção, a actividade de produção poética do indivíduos, confinando-a ao campo de possibilidades de classe. Embora o espírito da sociologia de Bourdieu seja libertário, a sua visão da psique humana dificulta o projecto.

Aqui Bourdieu revela mais claramente o peso da herança Marxista e do materialismo a ela inerente. A luta dos mais desfavorecidos aparece com uma aura de fatalismo literário eternamente associada a uma alienação da consciência que se constitui como um misto de aura malévola desincorporada e epidemia de classe.

Existe alguma dificuldade, por exemplo, em conceber a relativa inércia das formas, que é entrevista na "passividade de classe", como um mecanismo de regulação da mudança ao serviço não necessariamente de classes mas também de indígenas de uma região, famílias, membros de uma empresa, indivíduos ou outras unidades. Em Bourdieu torna-se difícil conceber a inovação das formas sociais que preside à reconfiguração, por exemplo, das antigas comunidades operárias.

A sociologia da Educação daqui resultante manifesta todas as características acima descritas. Embora comprometida com uma axiomática que subentende a estrutura de classes e a operação da consciência a partir da mesma, ela produz uma pedagogia libertária, fruto de uma eficaz integração do papel da experiência habitual na estruturação da acção.

A escola, neste contexto, é vista como um mecanismo de reprodução das arbitrariedades culturais das classes dominantes, que servem como fórmula de diferenciação e regulação do acesso às posições da hierarquia social. De forma semelhante à teoria sócio-linguística de Bernstein, Bourdieu entrevê o domínio/acesso de/a determinados nexos simbólicos como forma de distinção e discriminação no sistema de ensino.

Para Bourdieu, na medida em que as famílias constituem a unidade de socialização básica que inculca valores, linguagens e códigos nas crianças i.e. a sua educação primeira, existirá um conflito eminente entre esta e a que a escola transmite, na medida em que a última possui especificidades de classe (arbitrariedades culturais).

Tal como em Bernstein, as crianças provenientes das famílias das classes dominadas (*working class* de Bernstein) terão um acesso menor do que os seus colegas mais favorecidos às ideias e códigos que compõem os conteúdos curriculares e as formas

como estes são apresentados. Ao longo do seu percurso tornar-se-á evidente a sua menor capacidade de interpretar os códigos expostos e de expressar as suas ideias utilizando esses códigos de forma fluida e coerente.

Para evidenciar este facto, Bourdieu autonomiza o conceito de capital cultural, parcialmente em resposta à consideração neo-liberal do acesso universal (do tipo escolha livre de consumo) a unidades capitalizáveis de investimento educativo, sustentáculo dos modelos económicos elaborados por Gary Becker. Em Bourdieu, de forma distinta de Becker e de Parsons, a questão da escolha livre e da igualdade de oportunidades é tudo menos pacífica.

As classes mais favorecidas têm, segundo Bourdieu, um acesso facilitado aos conteúdos simbólicos preconizados pela educação que é, por sua vez, enformada por essas mesmas classes. Embora a afluência financeira seja determinante neste esquema, Bourdieu admite uma lógica de dupla diferenciação, admitindo que possa haver algum sucesso educativo entre os membros das classes dominadas com maior acesso a bens culturais[123].

No entanto, como se mencionou, habitualmente as classes dominadas trabalham contra si e tomam decisões frequentemente prejudiciais para o sucesso escolar e profissional dos alunos. Bourdieu acredita que o operariado se auto-inflinge a convicção de inferioridade, defeito e incapacidade intelectual (particularmente entre os homens), que quando reforçada por alguma pressão material conduz os pais a escolhas imbuídas de pragmatismo sobre o futuro dos filhos. Note-se que a verificar-se esta situação, as preferências dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas deveriam ser consistentemente inferiores às das classes afluentes.

Este "enviesamento burguês" da educação, é reforçado, ainda, pelo facto de que segundo Bourdieu, a escola não ensine de facto, aos alunos, o que eles necessitam para atingir o domínio dos códigos apresentados. Isto é, a escola avalia, segmenta e estigmatiza sem ensinar. Este ponto, podendo passar por radical, consolida a ideia fundamental, na nossa interpretação, de que a noção do "correcto" no ensino ultrapassa amplamente a da razoabilidade da resposta, para se fundir com um critério de eficiência linguística. A escola parece não apresentar aos alunos muitos espaços de tradução entre os seus códigos e os apresentados pela escola.

A visão de Bourdieu é muito criticada por alegadamente destituir o sistema educativo de possibilidade de resistência às determinações da estrutura de classes. Tal retira, em teoria, aos professores a possibilidade de afectar os conteúdos e a forma de transmissão das matérias, bem como nega às disciplinas em si a possibilidade de crítica estrutural (veja-se o caso da Sociologia). Como veremos, esta não é uma crítica inteiramente justa, mas é eminentemente suscitada pela presença de elementos imponderáveis na concepção de inconsciente Bourdieusiana.

O envolvimento de Bourdieu no debate teórico com a escola de Economia de Chicago deforma, de algum modo, a visão que globalmente possamos ter da sua teoria. Bourdieu

[123] A noção de capital cultural é estatisticamente digna de polémica, na medida em que a sua contagem pode estar muito dependente da noção situada do que constitui "cultura". Como se mencionou atrás, a concepção de Bourdieu parece estar profundamente afectada pelos hábitos e formas discursivas da aristocracia Parisiense. O valor intrínseco da crítica de base é, todavia, pouco afectado por este facto.

esforçou-se muito por demonstrar a existência de mecanismos de diferenciação social que abalassem a concepção de racionalidade subjacente ao modelo das escolhas livres, apenas financeiramente constrangidas.

Nesse enlevamento e verdadeira batalha teórica, Bourdieu parece suprimir o estudo do desenvolvimento das formas culturais em favor do da operação das formas culturais *típicas* da estrutura de classes da sociedade industrializada. Trata-se de um passo enorme, o do epistemólogo, para o sociólogo *engagé*.

Este movimento, que a nosso ver está intimamente ligado à concepção da mente em Bourdieu, distancia, ingratamente a sua sociologia de alguns dos seus aspectos teóricos mais profundos. A estabilidade da estrutura subjacente à sociologia preconizada torna as acções dos membros de uma classe num conjunto de interacções essencialmente vazias, como numa trágica mascarada com instâncias efémeras (a escola, a fábrica, a vida), de forma idêntica ao interaccionismo (que, por vezes, parece mais panfletário do que realista na sua recusa de uma concepção estrutural).

O verdadeiro poder da noção de *habitus*, como incorporação das práticas, parece perder-se quando Bourdieu tenta torná-la numa noção totalizadora da regulação das atitudes, substituindo a ideia de níveis de consciência por uma axiomática de classe encoberta. Trata-se, também, de um movimento teórico em tensão com a visão apresentada das sociedades tradicionais.

Embora Bourdieu apresente de forma intensa as fricções entre as "economias tradicionais" e as modernas, parece haver alguma dificuldade em fazer repercutir integralmente esta análise sobre a sociologia apresentada[124].

A materialidade, tão fundamental à teoria de Bourdieu, encontra-se crivada de simbolismo. Ainda que o ser humano frequentemente trabalhe para viver, a sua vida não se resume ao trabalho nem se orienta *necessariamente* ou totalmente em função deste. A actividade humana, por sua vez, não obedece necessariamente aos imperativos de uma economia moderna e os exemplos alternativos são muitos e diversos.

De forma semelhante a uma antropologia tendencialmente não etnocentrada, Bourdieu assume esta diversidade das ordenações simbólicas e materiais. De forma muito clara, ele concebe que uma visão fundamentalmente extensiva das actividades, orientada para a produtividade seja própria de uma economia monetarizada, acumuladora.

Daqui Bourdieu considera que o erro antropológico comum seja o de procurar ler as sociedades "tradicionais" utilizando o mapa simbólico próprio desta sociedade moderna. De forma extremamente perspicaz, Bourdieu concebe que em culturas distintas haja uma inculcação de princípios analógicos em torno de pares de opostos (ex.: dentro:fora; escuro:claro), mas que são feitos de forma essencialmente *diferente*. A própria materialidade estará, numa determinada cultura, impregnada destas noções

[124] Bourdieu parece conceber que uma comparação directa entre sociedades inteiramente diferentes seja excessiva, não chegando, todavia, a criar uma alternativa teórica que explicite, por exemplo, as características distintas de diferentes estágios *dentro de uma mesma cultura*. A solução Durkheimiana para o problema da evolução das sociedades parece surgir como um fantasma que Bourdieu quer evitar, de modo a manter-se conciliado com a *esquerda* e com o compromisso de uma *luta*.

fundamentais (como veremos esta questão é basilar para conceber a ciência como código subjectivo).

Esta diferença, incorporada, visível na própria *hexis* corporal cria formas diferenciadas de relacionar objectos i.e. pontos de vista distintos, mas não necessariamente divergentes. A discussão pedagógica de Bourdieu aponta para que o sistema educativo ocidental tenda a *domar* a diferença, a impor uma regra, um *set* característico de oposições perante o qual os indivíduos se devem definir, da mesma forma que impõe uma visão da economia.

O autor deriva, de modo penetrante, que a pedagogia deva incorporar oportunidades de troca simbólica, explorando princípios próximos de forma semelhante ao que os provérbios fazem. Em termos de sequência de aprendizagem, a ideia é a de que os alunos possam criar uma apropriação do conhecimento, antes de terem uma consciência completa do processo.

Ou seja, deverá existir um primeiro momento de familiarização, mais concreto, seguido possivelmente de um ensino da regra. Bourdieu defende, aliás que esta disposição pedagógica poderá favorecer a emergência de talento. Note-se que a sugestão não é, parece-nos, a de "ensinar números com bananas", mas sim a de suscitar trocas simbólicas adequadas ao contexto cultural, o que pressupõe soluções localmente ajustadas e um trabalho de preparação, que possivelmente poucas escolas e professores têm.

Este momento particularmente estimulante desta teoria que sugere, inclusivamente, a convivência (friccional, é certo) das formas simbólicas da economia tradicional com as da economia moderna, devido a uma certa inércia das instituições, é apenas parcialmente integrado na sociologia educativa avançada pelo autor.

Parece não haver a consideração de que as noções da sociedade "tradicional" sejam as que presidem aos laços solidários das comunidades rurais do ocidente, de muitas comunidades operárias e de muitos grupos de imigrantes na Europa. De forma um pouco surpreendente, ao estabelecer a sua crítica da Antropologia, Bourdieu assumiu o hábito sociológico de se concentrar *demais* na estrutura social do Ocidente urbano e industrializado e, diríamos mais, Parisiense.

Sugerimos que Bourdieu detecte e procure lidar com o problema de uma visão que parece apresentar uma estrutura e uma permanência institucional. Algo que é diferente das sociedades "tradicionais". Sugerimos que Bourdieu detecte e caracterize vários aspectos desta Ocidentalidade, monetarizada, científica, urbana. Sugerimos também que ele não autonomize (até às últimas consequências), a visão Ocidental como uma arquitectura simbólica típica, preferindo remeter, na sua sociologia, a definição do espaço simbólico para os lugares de classe do Ocidente industrializado.

Como já dissemos, na sua tentativa de evitar o "mal" Freudiano, Bourdieu cria uma ontologia psíquica que embora efectue uma necessária diluição do espaço interno e externo do agente social, se baseia em axiomas comportamentais estruturalmente fundados.

Para além de facilitar a emergência de uma visão determinista, este elemento não acompanha o (contemporâneo) desenvolvimento da teoria dos objectos. A consequência mais directa deste aspecto é uma certa dificuldade em incluir a emoção na concepção da acção social, remetendo-a para o domínio de uma axiologia comportamental básica (ilusão-frustração-alienação): o famoso sofrimento social.

A insuficiência da concepção psíquica é para nós, um problema que Bourdieu partilha com os autores interaccionistas. Há uma redução do mundo interno a um conjunto de estratégias, que dependem do enquadramento das sequências interactivas no contexto de uma estrutura social hierárquica (declarada em Bourdieu, menos declarada no interaccionismo).

A falácia vulgar desta concepção é que entende a actividade dos agentes como se encontrando percebida *apenas* dentro de uma sequência temporal de actos consecutivos. Este aspecto negligencia a existência de um tempo interno e de uma memória que não só se baseia em perceptos, mas também em classificações emotivamente fundadas. A actividade desenvolvida tem uma temporalidade e uma materialidade próprias que emergem de cada indivíduo que participa na interacção. Normalmente a actividade só é *consequente* quando há um qualquer tipo de empatia (mais pobre ou mais rica).

Neste sentido, a temporalidade não é apenas cultural, é também individual e, mais, re-forma-se com a interacção. É a existência de empatia e de objectos e temporalidades internas comunicantes que conduz a emparelhamentos estratégicos entre os indivíduos ao longo de sequências de acontecimentos. Num diálogo, esta "dança" é visível entre os afastamentos e aproximações entre as pessoas, num processo de comunicação mais alargado, as alianças e as suas variações poderão assumir diversos formatos.

Este tipo de **alianças flexíveis**, embora com a permanência detectável de regularidades a que poderemos chamar evidências estruturais (como a união ou homogeneidade relativa entre elementos de uma classe), é todavia, espaço de criação e nunca se encontra inteiramente definido, mesmo quando sob o constrangimento da lei ou do tabu.

Repare-se que, distintamente do *habitus* de Bourdieu, o inconsciente aqui conceptualizado permite inscrição contemporânea de formas cognitivas – o registo do novo - e conquanto que reconheça a possibilidade de regularidade "estrutural" e a permanência de idealizações morais, confere-lhes um estatuto diferente. Se bem que investidas de uma dimensão mecânica forte, a acção habitual e as suas estruturas cognitivas de suporte exercem, muitas vezes, um papel regulatório i.e. a inércia das instituições (e convenções) que os indivíduos evidenciam são também, fórmulas de admissão do novo.

Se reconhecemos algum erro nos estudos psicanalíticos (pós-freudianos) da acção colectiva, entre os quais se destacam os de Wilfred Bion, é o de que, embora admitindo a hipótese de alianças flexíveis entre os indivíduos, tenham dificuldade em conceptualizar a regulação dessas alianças e, mais do que isso, conceptualizar a admissão do novo e da reformulação das alianças mais estáveis. De forma exactamente oposta à de Bourdieu, Bion tenta também diluir o espaço interno/externo na concepção dos indivíduos, integrando a flexibilidade interactiva, mas conceptualizando insuficientemente a natureza social da acção colectiva i.e. esquecendo que as alianças possíveis, que a base da empatia extravasam amplamente o *locus* de estudo.

As tentativas que Bourdieu faz de flexibilizar a sua discussão da consciência, transmitem um pouco a ideia do artífice dedicado que quer inserir a engrenagem de um relógio de torre num relógio de pulso. A ideia em si de princípios de diferenciação múltipla, os "capitais", constituindo uma ideia de imprescindível valor para o questionamento teórico da teoria económica neo-liberal, torna-se numa armadilha teórica, a partir do momento em que é integrada num referencial estruturalista, que transforma efectivamente os indivíduos em *agentes* dessa estrutura.

Para se manter dentro da sua ideia de que a acção dos agentes consiste num conjunto de "práticas estruturadas", Bourdieu faz passar a ideia de um conflito entre a reprodução do grupo familiar e a reprodução do sistema económico, defendendo a posição de que o sistema de educação reflecte mais os valores da família (o "campo de produção dos produtores") do que os do sistema económico. A axiomática comportamental veiculada é a do aproveitamento estratégico por parte dos indivíduos do sistema de Educação, como instrumento de manutenção da identidade familiar e, mais, contra a imposição de uma opressão por parte dos que dominam, subjacente à organização do sistema económico.

Esta posição, comum ao trabalho de vários autores Marxistas (analisados a seguir), corresponde à conceptualização de uma autonomia relativa do sistema educativo em relação às exigências técnicas da economia (da estrutura face à base). Em Bourdieu, esta posição apresenta-se-nos como contendo diversos problemas:

- A ideia de que exista desajustamento entre o sistema económico e o educativo porque existe evidência prática de desemprego (no mínimo das qualificações: as trajectórias profissionais "desajustadas"), é algo falaciosa, visto que as condições do mercado de trabalho são *também* afectadas pela ignorância dos produtores, que mesmo na "ligeira" óptica Simoniana[125], fazem o que podem e o que sabem e não necessariamente o que lhes dá mais lucro;
- Adicionalmente, a responsabilidade social dos empresários não raras vezes excede a obtenção de lucro e assume formas solidárias distintas, não constituindo o sistema económico uma instância inteiramente dominada pelos imperativos de uma sociedade monetarizada;
- O corte preconizado entre economia, educação e família parece demasiado artificial e, embora sedutor, reduz a análise a um jogo de contrastes artificiais. A conceptualização de autonomia relativa apenas é passível de explicação através deste corte, visto que Bourdieu desvaloriza a inscrição contemporânea das formas simbólicas. Este facto leva-o a negligenciar que não só o "proletariado" seja muito mais capitalista (ou alienado?) do que ele alguma vez concebeu, bem como o facto de que o sistema de educação partilhe muito mais em comum com o sistema económico do que à partida seria evidente.

Embora a discussão do desajuste entre diplomas obtidos[126] e cargos que Bourdieu desenvolve para explicar a operação de princípios estruturais, como o efeito acesso diferenciado ao capital cultural, seja importante, ela encontra-se numa dependência

[125] A teoria cognitiva de Herbert Simon, entenda-se. Simon dá um passo enorme, embora limitado, na ruptura com a racionalidade instrumental do tipo *homo oeconomicus*.
[126] Por exemplo ver "O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução", in Escritos de Educação, Editora Vozes, 1999

demasiado estrita face aos pressupostos comportamentais da posição de classe dos indivíduos. Não só esse desajuste pode ser criado por outros factores que não a dissonância de interesses entre compradores de força de trabalho e famílias (entendida no sentido racionalista puro que Bourdieu lhe atribui), como as próprias famílias cultivam o interesse e a própria identidade no contexto da produção social do sistema económico.

A transição de uma economia com contornos tradicionais para uma economia monetarizada de acumulação, parece ser, antes de mais, o resultado de um desenvolvimento fundamental da espiritualidade Ocidental. A criação da visão liberal da Economia, engendrada algures nos corredores de mosteiros góticos e depurada posteriormente pelo "Iluminismo Escocês", supõe amplamente a ideia de controle extensivo ao qual subjaz a ideia de processo não constrangido temporalmente e, desejavelmente, em contínua expansão[127], por oposição ao controle de processos temporal e fisicamente limitados, unificados pelo produto único e individualizado, mitificado como *arcaico*.

Trata-se de uma visão que veicula, igualmente, a ideia de refinamento civilizacional (a Opulência de Adam Smith) por intermédio da homogeneização dos critérios (entretanto) técnicos da produção. A monetarização e capitalização do sistema são, no fundo, suportes sociais da produção e troca assim entendidas.

Esta ideia, se inicialmente em contraste[128] com as origens rurais do Ocidente Europeu, lentamente fez a sua entrada num tecido espiritual urbanizado, não necessariamente na direcção da intercompreensão cultural, mas decididamente na direcção desse entendimento extensivo do mundo.

O apego de Bourdieu a uma espécie de arquétipo fundador da classe dominada no seio da indústria transformadora, leva-o a conceber a operação da rivalidade simbólica subjacente aos mecanismos de diferenciação hierárquica, como distinta do funcionamento económico, quase como se a vida material afectasse os indivíduos, neste novo mundo, saneada da sua natureza simbólica – o homem existe para fora da máquina, mas dominado por ela, como no *Metropolis* de Fritz Lang. Isto é, quando Bourdieu começa a descrever as economias modernas, a economia de súbito cinde-se da família e das comunidades, para passar a ser outro "campo", um campo puramente físico, embora estranhamente ao serviço de obscuros dominadores.

A homologia entre os interesses da escola e das famílias é tão estranho quanto a autonomia, assim entendida, do ensino face à economia. As recomposições identitárias da época pós-industrial e a criação de uma indústria de signos que assiste e generaliza o consumo ostentatório, criam uma alienação face às raízes culturais de muitas células familiares, em que, se alguma estratégia existe, esta é frequentemente consonante com a do sistema económico: o sistema económico produz a estética do "sucesso", disponível em pacotes cómodos por quantias acessíveis a todos os níveis sócio-económicos. Se esta alienação cria sofrimento, é um sofrimento oculto e, admita-se, muitas vezes incoerente

[127] Ao qual assiste, por exemplo, o mito contemporâneo do crescimento económico, mera indicação numérica do *reflexo* financeiro da actividade da *globalidade* das empresas.
[128] Como veremos à frente, não se trata de um contraste total, mas mais de uma actualização de uma visão fundamental, susceptível de criar rupturas e fricções.

com as ditas estratégias dos indivíduos, nas quais o ser se tornou confundido com o parecer.

Mais profundamente ainda, o ensino e, por via deste (e dos media), a família, encontram-se profundamente impregnados desse entendimento extensivo da vida. Por forças que extravasam a economia em si, o ensino é cada vez mais uma instância produtiva, baseada em etapas de fabrico e unidades capitalizáveis, que se relacionam de perto com a estruturação da informação emergente sob o signo de sistemas de qualidade, gestão, ecossistemas (…), que colocam uma pressão fortíssima no sentido da codificação de um conhecimento que prescreve formas correctas de fazer e perceber *cada vez mais*.

Este movimento encontra-se intuído pela crítica de Bourdieu à pedagogia prescritiva que sufoca o talento. Todavia, o facto de que a pedagogia normalizadora das sociedades modernas evidencie precisamente os mesmos traços cognitivos do entendimento extensivo, acumulador… capitalista parece não ter consequências profundas, quando Bourdieu discute a autonomia relativa da educação. A preparação escolar para a articulação das categorias de informação utilizadas na indústria, serviços, actividades culturais, que eminentemente constrangem muitas expressões criativas e são reforçadas por políticas de bolsas e subsídios à Educação e Cultura tornam a Educação em parte integrante da Economia que tanta náusea cria a Bourdieu.

Note-se que não é suficiente conceptualizar que um conjunto de "dominadores" compradores da força de trabalho, subentendidos como donos do capital empresarial, procure condicionar o sistema educativo. A lógica de *empowerement* das populações subjacente quer à intervenção educativa das sociedades Ocidentais, quer às intervenções "humanitárias" do Banco Mundial, supõem a operação de referenciais de "competências", que emergem de uma fusão demasiado leve entre a ética da política pública e as "exigências do mundo moderno".

Este é um agregado intelectual não necessariamente suportado por interesses empresariais, dependendo de estruturas administrativas relativamente autónomas e frequentemente estimulado por governos de orientação alegadamente socialista. As próprias organizações de carácter público parecem haver, de facto, criado uma via que é, cada vez mais, uma manifestação definida do pensamento Ocidental, imposto à escala global, em fase de descolonização, pelas estruturas emergentes no final da segunda Guerra Mundial.

Ademais, o conflito relativo entre entendimentos tradicionais e modernos existe no sistema económico que Bourdieu delimita (sem escolas). A referência comum a empresas "tradicionais", denuncia o facto de que convivam no tecido empresarial lógicas empiristas com gestão de clã/comunitária, com ambientes altamente codificados e sujeitos racionalidades espácio-temporais extensivas em que o valor do indivíduo é reduzido às *qualidades objectivas* (funcionais) que este apresenta.

A sociologia de Bourdieu contém, diríamos, alguns monstros. A concepção apresentada da consciência, no desejo de incorporar a materialidade da actividade humana, toma a distribuição ocupacional e de rendimentos da população como uma premissa recorrente, com demasiado peso na concepção da estrutura do inconsciente do homem moderno. Mais do que isso, ainda que queiramos dividir campos sociais (como a educação e a

economia) com características distintivas, resta a ideia de que devamos ter a cautela de não conceber macrocefalias sociais, assumindo que o campo unifica a consciência dos seus participantes.

Que o hábito e a memória fenotípica sejam considerações de peso no estudo da sociedade é, parece-nos, inquestionável. No entanto a concepção de um inconsciente baseado fundamentalmente na inscrição histórica de uma lógica dependente dos princípios de divisão do trabalho, parece-nos um excesso, bem patente na passagem abaixo[129]

> "Afirmando a universalidade e eternidade das categorias lógicas que regem "a actividade inconsciente do espírito", ela [a filosofia Straussiana da Natureza] ignora a dialéctica das estruturas sociais e das disposições estruturadas e estruturantes na qual se formam e transformam os esquemas de pensamento: que se tratam de categorias lógicas, *princípios de divisão* que, por intermédio dos princípios da *divisão do trabalho*, correspondem à estrutura do mundo social (…)"

A aspirada vitória sobre os ocultismos sociológicos parece-nos ser parcial. Bourdieu consegue integrar com sucesso na sociologia a ideia de *incorporação* simbólica e de uma pedagogia das alianças simbólicas. No entanto parece-nos, numa negação da "economia" interna Freudiana (vítima de um estruturalismo moralizador oculto), desistir demasiado depressa da discussão do ego e dos níveis de consciência. Tal leva-o a não superar, de facto, os problemas do interaccionismo (ver em maior detalhe à frente), reconciliando-se, antes, com a herança estruturalista.

Teorias Voluntaristas e Crítica do Socialismo Ocidental

Todas estas teorias (voluntaristas), em maior ou menor escala, defendem que não existe na educação escolar um fenómeno de reprodução *estrita* das relações sociais subjacentes às relações de produção industrial-capitalistas. Segundo estes autores, há espaço nas escolas e no sistema educativo para a resistência às imposições da economia e da estrutura social a ela associada. A teorização da resistência não invalida, todavia, o postulado perene do Marxismo de que, em última análise a Base é, ainda assim, o elemento mais forte e influente na evolução (?) social. Convencionou-se pois, dizer que estas teorias concebem uma Autonomia Relativa do sistema educativo.

Estas teorias, ao manterem como ponto de partida a estrutura de classes assente na divisão do trabalho das sociedades industrializadas, mantêm-se orla do estruturalismo e partilham, algumas delas, pontos em comum com a teoria de Bourdieu.

O elemento porventura mais característico destes autores é o de conferirem um estatuto particularmente importante às culturas juvenis e às atitudes de ruptura que os jovens alegadamente têm para com a organização dos espaços educativos, concebendo-as como contra-cultura. A ideia subjacente é a de que os jovens das classes operárias tendem opor os seus valores "working class" aos da ordem institucional (normalmente os das classes dominantes), configurando uma atitude de resistência, desafio e questionamento.

[129] Le Sens Pratique, p.69, tradução nossa, ênfases do autor.

A postura face à resistência juvenil pode ser um pouco mais libertária ou um pouco mais fatalista, sendo que a última reflecte a já referida concepção da "classe contra si". Michael Apple, por exemplo defende que as manifestações de rebeldia juvenil na escola entre os membros das classes mais desfavorecidas (fumar, sair da aula, gracejar na aula, falta de pontualidade e de asseio) são formas criativas de resistência às normas da escola, que reflectem os valores das classes dominantes.

Giroux, um pouco na mesma linha, entende que o sistema educativo é sujeito à pressão de grupos diversos (não apenas das classes dominantes), havendo pela parte dos alunos assimilação de ambos os conjuntos de valores. Giroux vaticina, todavia, que a razão prevalente é, apesar de tudo, a da base económica.

Na margem mais determinista encontramos Paul Willis[130], cuja teoria apresenta semelhanças face à de Bourdieu. Para Willis não existe propriamente um determinismo económico, mas existe um mecanismo de acomodação que conduz a resultados práticos análogos.

A ideia subjacente é a de que a "reprodução" é também de estratégias de resistência. Para Willis e de forma parecida com o inconsciente de classe de Bourdieu, a cultura das crianças da classe operária reflecte sempre, em última instância, os valores do seu meio de origem que, segundo o autor são os da linha de fabrico (*shopfloor*).

Pelo facto de o elemento mais forte da cultura dos operários em linha de fabrico, ser na tradição sociológica Marxista, o da resistência à autoridade (pesa aqui o tipo de unidades fabris comummente observadas: séries longas, repetitivas, indiferenciação), Willis deduz que os jovens transpõem esta atitude para a escola.

O autor avança para a caracterização dos alunos da classe operária, os *lads*, pseudo-rufias, impregnados dos valores da classe operária, racistas, sexistas com concepções francamente apertadas do seu lugar na vida, profundamente amparado pela concepção da classe operária do lugar do homem e da mulher.

Assim a rapaziada de Willis vê-se como um conjunto de *homens* fortes, não necessariamente intelectuais (valor supostamente entendido como feminino), que preferirá ocupações semi-qualificadas e que tenderá a gorar qualquer tentativa do sistema em criar um aplanamento de valores através de selecção tardia, agrupamento misto de vocações e níveis de competência, ou pedagogias baseadas no nível de simpatia do professor.

O efeito final do estabelecimento de uma auto-imagem proletária, marcada pelos lugares de género e pela tentativa de sabotagem do sistema é, segundo Willis, uma sabotagem dos próprios percursos sócio-económicos. A cultura *shopfloor*, apesar da aparência de revolta, socializa no sentido da acomodação e da aceitação pacífica do destino num trabalho de uma linha fabril.

Como em Bourdieu, a classe sabota-se a si própria e passa a ideia que a escola apenas serve para reforçar a identidade do operariado, sendo o rosto visível a *bravata* dos miúdos. Nas palavras de Willis, a *rapaziada* é especializada num ressentimento

[130] Willis, P. (1977) Learning to Labour , Farnborough, Saxon House

engaiolado que é travado pouco antes do confronto directo. Apesar de Willis criar um documento etnológico interessante sobre os *lads*, personagens rudes, mas românticas, bons selvagens em busca de significado na aridez institucional da escola, a sua visão contém diversas limitações.

Na nossa opinião, a visão da dita contra-cultura juvenil é limitada, possivelmente devido às especificidades do ambiente escolar em estudo. Não só a manifestação da cultura juvenil observada é homogénea, como é observada com um pressuposto de existência de separação estrita entre 1) grupos juvenis, 2) alunos e professores.

Parece-nos que embora as distinções entre os grupos juvenis possam reflectir distinções e choques de cultura de classe, as suas fronteiras não são completamente definidas e a profusão de sub-culturas é tão elevada que permite circulação de indivíduos e representações entre espaços de sombria transição estética e poética. Eventualmente a manifestação da *possibilidade* de ruptura viria a manifestar-se com todo o seu fervor com o *punk*, transclassista, transgressor, anárquico e estilizado, um produto tão *labour class* quanto aristocrático, efémero como um grito, contemporâneo aos escritos de Willis.

Por sua vez, a ruptura dos rapazolas de Willis para com as regras da escola é muito entendida no sentido da operação da cultura de classe, de forma semelhante ao inconsciente de Bourdieu. Não negando a possibilidade de uma regularidade de classe, levantamos aqui as mesmas objecções de anteriormente:

- O "inconsciente" de classe parece acarretar uma enorme herança da cultura tradicional do Ocidente Europeu, manifesto na definição dos lugares de autoridade, nas funções sociais do homem e da mulher, bem como da distribuição da autoridade associada às diversas tarefas e espaços e inclusivamente manifesto no sentido de preservação do fenótipo, integridade identitária – a xenofobia. O conflito de classes parece falar do choque entre o Ocidente tradicional e o moderno, entre a realidade comensurável da existência comunitária dos ambientes agrários tradicionais e o cálculo extensivo das sociedades modernas, particularmente sentido pelo operariado industrial;
- A consideração do papel da emoção nas interacções educativas é muito limitada e investida de uma axiomática comportamental: os rapazes resistem à autoridade, usam de um ressentimeno orgulhoso, acomodam-se. Apesar de importante, o registo simples deste movimento destitui a sua concepção dos indivíduos de flexibilidade emocional. A vergonha, o enamoramento e a timidez constituem emoções fortes e determinantes, especialmente entre grupos adolescentes e pré-adolescentes e que regulam fortemente a dinâmica de sala de aula. De certa forma é mais fácil dizer que os jovens do operariado "se acomodam" do que tentar perceber a complexidade efectiva das suas acções, como sejam, por exemplo, a *luta* por uma expressão adequada e o intenso desejo de hetero-reconhecimento.

Este último elemento é de particular importância e contrariamente ao que é, estranhamente, afirmado por muitos sociólogos, não é inobservável. Os sociólogos passam constantes sentenças e asserções sobre a emotividade dos "agentes": sofrimento, ressentimento, ambição, submissão. Este exercício, ao invés de constituir uma axiomática oculta, pode ser tornado explícito e ainda mais, as dinâmicas de

emparelhamento *manifestas* na interacção social indicam movimentos empáticos. A sociologia pode, felizmente, sair do obscurantismo face às emoções.

A crítica clássica ao Marxismo ataca, com alguma facilidade, o sempre presente peso de uma inevitável determinação do sistema educativo pelas disposições do sistema produtivo. A evidência prática de pluralismo de visões na Educação, por parte de escolas, cientistas, professores conduz ao levantamento de sérias dúvidas sobre o princípio de reprodução social através da Educação.

Ainda que seja inegável a correlação entre estatuto sócio-económico e resultados educativos, não é pacífico que o sistema educativo concorra de forma homogénea e clara para essa situação. Robert Dahl[131], por exemplo, sugere que a educação seja objecto de competição entre várias elites de composição e natureza variável (com fontes de autoridade variáveis).

Por outro lado, a total desvalorização do mérito educativo é encarada por muitos autores como excessiva e o poder legitimador de uma ideologia meritocrática desvalorizado por outros. Não serão poucos, também, os que apontarão a já referida falha na hipótese de transmissão directa entre a escola e o mercado de trabalho

Embora a evidência de desajustes relativos entre o mercado de trabalho e o sistema de educação tenham criado nexo empírico para o desenvolvimento da teoria da autonomia relativa, evidenciando a margem de acção para as ditas estratégias dos agentes, muito fica por explicar sobre a operação desta "autonomia".

Em Bourdieu é pouco clara a homologia de interesses entre a escola e as famílias, bem como a ideia de que o lado da procura no mercado de trabalho se encontre controlado por uma racionalidade homogénea (concepção estranhamente análoga à neo-liberal); em Willis, a importante consideração da hipótese de fricção entre a cultura escolar e familiar parece no entanto conduzir à negligência de uma potencial partilha de interesses e percepções entre professores, escola e alunos. Em ambos, a estrutura de classes parece impor inamovíveis determinações cognitivas.

De certa forma, as teorias da autonomia relativa encontram-se em tensão constante com a ideia de pluralismo e harmonização dos interesses através das organizações públicas. Este problema é gerado pelo facto de que estas tenham emergido como crítica ao determinismo Marxista, mas que pretendam, no entanto, manter inamovível a ideia de exploração capitalista e todos os pressupostos estruturais a esta associados (estrutura social "industrializada", operação do *ethos* de classe operária, "conspiração" patronal). De uma forma simples, a racionalidade da decisão política e económica subjacente à formatação do sistema de ensino é algo sobre-simplificada em favor da elaboração de um retrato que *expressa* relações estruturais ocultas nas teorias deterministas, mas que nem sempre as explica satisfatoriamente.

Na tentativa de criticar em simultâneo a visão pluralista da educação, mantendo-se na margem de um igualitarismo de natureza socialista, e de criar uma descrição mais "realista" do fenómeno da autonomia relativa, os investigadores do Centro de Estudos

[131] Blackledge, David; Hunt, Barry (1985), *Sociological Interpretations of Education*, Londres, Routledge

Culturais Cotemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham desenvolveram, a partir dos anos 70, uma linha de estudos.

Partindo de uma ideia de autonomia relativa que ecoa tanto Bourdieu, como Willis, os Cultural Studies configuram a ideia de um desajuste relativo entre os interesses que presidem ao sistema económico e os que enformam o sistema educativo. De forma muito próxima de Bourdieu é avançada a ideia de que o sistema económico procure influenciar a educação de modo a torná-la mais consonante com os interesses das empresas (o que em Bourdieu reduz a distância entre cargos e qualificações[132] e, logo, o espaço de acção dos agentes).

De forma distinta, todavia, estes autores trabalham (tal como Milliband havia ensaiado) a ideia de um consenso educativo negociado, autonomizando, neste exercício, o campo político como máquina de harmonização de interesses e mecanismo de imposição. Embora, tal como em Milliband, possa ser, em certos períodos concebida uma proximidade da educação aos interesses do empresariado, a ênfase desta abordagem é relativa à evidência histórica de uma solução intermédia assente na concertação entre três grupos que dominam o sistema educativo: o partido político no poder, os professores e os teóricos da educação ("educacionalistas").

Esta abordagem, algo empirista, visou, historicamente, a crítica dos governos trabalhistas Ingleses e foi qualificada por muitos como "radical", possivelmente por se ater, de forma fundamental, ao princípio do igualitarismo. De uma forma que recorda vagamente Hargreaves, os investigadores de Birmingham defendem que a Educação pública se tenha distanciado demasiado das comunidades para as quais é dirigida e defendem um retorno pragmático aos interesses das comunidades operárias às quais se dirige.

De forma algo distinta, no entanto, o projecto educativo avançado visa claramente a promoção da igualdade e a ênfase num curriculum que promova a emergência da consciência entre os alunos da existência de exploração sócio-económica e da sua posição nesse contexto.

Esta programática, alegadamente socialista, encontra-se em conflito com aquele que é o consenso supostamente engendrado pelos governos trabalhistas. Para o CCCS, este consenso, apelidado de "social democrata", sob a capa da promoção de um sistema igualitário, assenta mais numa preocupação com criação de acesso ao sistema de ensino do que com uma efectiva modelação dos conteúdos educativos às reais necessidades dos alunos e comunidades.

A tese elaborada tem, obviamente, um alcance maior do que o contexto Inglês, passando por uma crítica às soluções de compromisso dos governos socialistas Ocidentais. Apesar da clara formulação de uma muito discutível utopia educativa, os *Cultural Studies* identificam com sucesso elementos contraditórios naquilo a que Althusser chamaria ideologia de Estado.

Por um lado, o facto de que os governos socialistas tendam a promover um acesso universalizado ao ensino (sendo a escolaridade obrigatória um instrumento

[132] Títulos e postos, no original.

característico) criou uma correspondência retórica entre igualdade de oportunidades e igualdade efectiva, que não se verifica na prática.

Partindo de uma ideia estabelecida por diversos outros autores, é avançado que a engenharia do consenso legitimiza o sistema com o conceito de igualdade de oportunidades, não oferecendo, todavia, igualdade de recompensas e de condições de participação educativa que criem, finalmente, uma ruptura com as relações sociais de produção capitalistas.

Mais do que isso, segundo estes autores, a retórica de legitimação permite um saneamento eficaz da participação das comunidades operárias na Educação, que são retratadas como incapazes e "problemáticas". A igualdade é, neste contexto, evocada instrumentalmente como um meio para a Educação e não como um fim em si.

O CCCS defende, ainda, que a partir dos anos 70, a autonomia relativa do sistema de Educação face à economia foi sendo lentamente corroída pela necessidade de justificar a aparente inoperância dos investimentos educativos, numa época de crise económica. Desta forma a educação transfigurou-se, progressivamente, em formação direccionada para o preenchimento de lugares em empresas, distanciando-se em definitivo dos "genuínos interesses" das comunidades operárias. Este movimento apenas terá sido reforçado pelos governos dos partidos conservadores/ de direita.

De forma semelhante a Willis e Bourdieu, a classe operária é entendida como auto-sabotadora e essencialmente fatalista face à sua posição no mundo, tendendo a menosprezar a importância que a educação possa ter para o seu futuro. Desta feita, o operariado tenderá a encontrar-se algo submetido a um condicionamento de consciência para o qual a operação do consenso educativo contribui.

Na operação deste consenso, os educacionalistas são entendidos como servindo frequentemente de suporte ideológico para a metáfora pluralista, enquanto que os professores "tapam os buracos" do sistema, procurando lutar pela autonomia e domínio sobre o *curriculum*. Este papel dos professores é visto como progressivamente corroído pelo controle crescentemente mais apertado que os governos exercem sobre os *currículos* no sentido de os aproximar das necessidades do tecido económico.

Passe embora alguma coincidência de posições com outras teorias, devemos destacar a importância e originalidade de alguns dos pontos focados pelos Cultural Studies:

- É introduzida, de forma clara, a discussão do mecanismo de formação do consenso educativo, introduzindo, em simultâneo, o campo de discussão política em contexto democrático, com os seus mais importantes participantes: a administração, o governo, a academia e as comunidades;
- É discutida a formação de uma retórica educativa, passando a ser considerado o fenómeno estético da acção política educativa;
- A discussão da estética da política educativa é ensaiada no contexto da conciliação contemporânea do discurso igualitarista com o dos "interesses da economia"[133];

[133] Uma estranha opção de política prática contemporânea, não-liberal, Estatizadora e que, numa acepção Heideggeriana, parece fabricar um discurso que retém simultaneamente os traços fortes de um Estado directivo e a aparência suave de um humanismo plural.

- A dimensão relativamente empirista da abordagem permite configurar as relações estruturais envolvidas como parte de um processo prático, socialmente construído e reconstruído, mais do que uma mera passagem na teleologia Marxista.

Embora apegada a uma concepção estruturalista que se traduz na dedução de axiomáticas comportamentais de classe, esta corrente revela uma notável capacidade de, em simultâneo, induzir funcionamentos a partir de informação histórica e etnológica. A consequência mais directa desta posição é o corte definitivo com uma concepção sobre-simplificada da ligação entre os interesses económicos e o sistema educativo, impondo a necessidade de compreender as instâncias mediadoras dessa relação, bem como o corte com a relativa ingenuidade de muitas noções de autonomia relativa, ao introduzir de forma muito clara a hipótese de dissimulação e pura má-fé dos participantes que regulam essa autonomia.

Ao sobrevoar, num primeiro olhar a Educação, parece haver convivência de pedagogias e correntes diversas com um certo nível de determinação económica, à qual não é alheio o esforço contemporâneo dos governos em normalizar a Educação no sentido de uma terceira via de compatibilização entre os "interesses da economia" e o "desenvolvimento individual".

Este *cocktail* educativo parece ocorrer em sociedades neo-corporativas, de tendência central, oligárquicas, *espectacularmente* anunciadas como democráticas, em que a ideia de pluralismo joga o papel de regra de admissão (do que é, sequer, digno de consideração) distanciadas, na prática, quer do socialismo, quer do liberalismo, e em que a ciência marca, cada vez mais, o compasso da difusão de uma visão: o mundo como extensão de qualidades[134]. De forma sensível, também, este não parece ser um processo nem pacífico, nem linear e encontra-se transversalmente cortado por dinâmicas culturais e demográficas.

Assemelha-se-nos que a preocupação actual da sociologia da Educação deverá levar em linha de conta dois aspectos que são objecto de difícil enquadramento na teoria Marxista:

- A necessidade de transcender as análise da estrutura de classes característica das sociedades Ocidentais organizadas em torno das grandes indústrias dos séculos XIX e XX, registando e verificando as regularidades estruturais, mas criando uma sociologia da acção de inspiração etnológica. Uma sociologia não só praxeológica, mas também poética, que investigue para além da prática, a construção do sentido social na interacção. Neste sentido, a capacidade de compreender a emergência de disposições cognitivas permeadas de afectividade no contexto de mundo-visões conviventes e comunicantes é fundamental para o investigador do colectivo;
- A reconfiguração das antigas e facilmente delimitáveis identidades operárias, a par da complexificação das sociedades urbanas, devido aos fenómenos de miscigenação étnica e sócio-económica dos bairros urbanos e suburbanos, à

[134] Por exemplo, os sistemas democráticos estabelecem regras de regulação "pluralistas" assentes em propriedades extensivas: um partido é *representativo* a partir de x%. A participação política aferida a partir da abstracção matemática de "qualidades" governativas tornou-se num mecanismo quase indiscutível da informação e vida política Ocidental.

> intersubjectividade mediatizada (televisão, internet) e à emergência de uma enorme e complexa máquina de consumo não só segmentar, mas também ocultativo[135] (qualquer indivíduo pode virtualmente envergar quase todos os signos, na ausência de um escrutínio fino) produziu um novo tipo de crianças e de lares. Os filhos do proletariado são encorajados a seguir profissões de colarinho branco, a classe média e a "operária" conduzem frequentemente os mesmos automóveis e vivem nos mesmos bairros. As culturas juvenis são, em si, bastante mais numerosas e elaboradas do que eram antes do *boom* comunicacional do final do século XX e constituem, por vezes, lugares de mistura e fusão de culturas de raiz sócio-económica, mas também étnica.

[135] A hipótese de alienação através da espectacularidade de Guy Débord pode apenas constituir uma verdade parcial dos efeitos do consumo ostentatório. Há uma efectiva fusão identitária e a emergência de inúmeros fóruns de discussão de acesso livre ou quase livre, em que a capa de um anonimato relativo (cibernético ou estilístico) suscita, pelo menos durante um determinado período, trocas simbólicas efectivas.

Tentativas de Superação do Estruturalismo #2: Do Interaccionismo ao Pós-Estruturalismo

O conjunto de abordagens que consideraremos nesta secção é relativamente elevado e inclui quase todas as que investigam a acção social como uma instância passível de definição de uma forma mais flexível do que na posição estruturalista (em termos de número de indivíduos, escala geográfica e valores/normas associados). Embora possam originar modelos com enorme alcance geográfico, histórico e sistémico, estas análises tentam afastar-se da existência de pressupostos "pesados" sobre a estrutura simbólica que eventualmente influencia a acção individual.

Estas abordagens são, todavia, em geral, muito detalhadas no que respeita à observação das interacções entre os participantes na acção, o que configura a ideia de micro-interpretação, mesmo quando a leitura da acção em curso seja, por exemplo, a evidência de colonialismo educativo nas salas de aula Africanas (o que constituiria um estudo pós-moderno típico). O termo "micro" parece, pois referir-se, com frequência, à percepção imediata do ambiente físico em que decorre a acção i.e. do ambiente "experimental"/experiencial do estudo sociológico.

Independentemente da topologia mobilizada por esta variada linha de abordagens, parece-nos que esta é perpassada por quatro características comuns importantes

- Recurso frequente a métodos qualitativos e estudos de campo com recurso a métodos de "imersão" no ambiente em estudo, em detrimento da testagem de hipóteses sobre amostras estatísticas de larga escala;
- Relativização de dados culturais e particular questionamento da posição do observador (sociólogo) enquanto figura imparcial;
- Tendência para a integração de noções psicológicas no estudo da acção, através da síntese irregular entre algumas noções desenvolvimentais Piagetianas (no estudo da Educação), hipóteses solipsistas pontuais e um difuso estruturalismo cognitivista.
- Permanência de traços estruturalistas em muitas destas teorias, particularmente no que se refere à explicação da dimensão inconsciente da acção, por recurso oculto a axiologias de classe Marxistas, teleologias missionárias judaico-cristãs ou exotismos pós-coloniais.

Tratam-se, em geral, de correntes que reforçam, na sua concepção da acção em sociedade, a autonomia dos indivíduos e das unidades sociais de menor dimensão face às instituições de carácter nacional ou internacional. Nas suas posições mais extremadas estas teorias poderão conceptualizar uma autonomia quase total das interacções observadas face ao "exterior" i.e. a operação quase estrita de um sentido localmente construído pelos agentes envolvidos (ex. substituição da psique pela estrutura *evidente* do discurso), ou uma relativização ingénua dos termos estruturais na construção de ontologias sociais (ex. construção de realismo alegórico face a culturas pouco conhecidas).

Apesar de algumas dificuldades que estas correntes encerram (e que discutiremos), elas possuem um papel fundamental na flexibilização do discurso sociológico e no reforço da atenção sobre os caracteres subtis da acção. Por um lado, elas consubstanciam a ideia de incerteza na observação sociológica. Embora nem sempre com total sucesso, o

investigador é convidado, nestas correntes, a sair um pouco de si e deixar-se impregnar pelas concepções dos actores que observa, de modo a perceber a coerência interna dos sistemas/redes simbólicos activados pelos mesmos.

Por outro, é dada uma importância elevada à observação da acção habitual e corriqueira, observando-se a eventual incorporação ritual, mas também, até certo ponto, a emergência e influência de imaginários individuais. A intersubjectivade é claramente integrada como um problema central na compreensão da interacção social, não sendo, nestas teorias, possível compreender a acção em colectivo sem discutir o modo em como os indivíduos reagem às acções dos outros.

Estas teorias utilizam, normalmente, uma de três técnicas:

- Elaboração da ideia de autonomia (partindo de uma posição Marxista ou Funcionalista) através da combinação de uma metáfora cénica com um neo-realismo desenvolvimental;
- Redução do problema da intersubjectividade à reflexividade linguística em que o inconsciente é entendido como intencionalidade computacional;
- Relativização da ideia de cultura partilhada através da concepção de fundacionismos cognitivos (de classe, etnia…).

A primeira técnica, nas suas devidas variações é normalmente utilizada pelo Interaccionismo Simbólico. Embora este possa, virtualmente, socorrer-se de qualquer base simbólica, por norma elege o espaço de tensões de classe Marxistas ou o dos mitos Indo-Europeus para elaborar uma fantasmática que funciona como espaço de recurso metafórico, exercendo na teoria exactamente o mesmo papel de um "inconsciente" que explica a ordem da "cena", as ditas estratégias dos actores sociais.

A segunda técnica é vulgarmente mobilizada pelos etnometodólogos, que na sua busca de uma superior pureza de observação das interacções noutras culturas (que não as suas), tendem a tentar observar o modo em como os indivíduos em conjunto vão construindo as situações de interacção, enquanto evidenciam significados pessoais e constroem um sentido comum. Nesta técnica, a análise de sequências verbais situadas e o pressuposto de uma memória operativa integral tornam-se fulcrais e, por vezes, problemáticos.

A terceira técnica é característica dos estudos relativistas e procura operacionalizar a ideia de que é possível ter uma melhor compreensão da acção se existir uma compreensão das associações simbólicas que fundam a percepção e a expressão dos grupos em observação, reservando os juízos de valor sobre a validade dos mapas cognitivos assim identificados.

Esta última técnica, acarreta o enorme problema de que, pugnando por uma constante relativização da estrutura de pensamento, fique por vezes sem "âncora" caindo nas mais elementares armadilhas idealistas, ou nos realismos mais ingénuos. Trata-se de uma corrente que atesta, por vezes, enormes incoerências criando as mais rígidas e avulsas estruturas interpretativas.

O seu método de desconstrução teórica revela virtudes, ou pelo menos mostra-se funcional, assemelhando-se demasiado, em alguns autores, à retórica Protagoriana que

tanto enfurecia Sócrates i.e. a definição momento a momento dos termos do discurso, a alteração dos significados de acordo com a conveniência do autor e, de uma forma contundente, a operação de uma estratégia simbólica que revela apenas um débil gosto pela estética e nenhum respeito pela poética do discurso: a imposição *velada* de ideias em vez da busca conjunta de valores; a manipulação do público em vez da abertura da possibilidade para um diálogo.

Convirá assinalar, todavia, que muitos autores "pós-estruturalistas" utilizam a relativização apenas como estratégia de superação cognitiva, de modo a fixar a observação de regularidades em noções menos paroquiais de "realidade física" dos factos sociais, procurando reduzir, assim, a incidência de interpretações naturalizadoras do género "a nível micro" e "a nível macro" e que podem mistificar a compreensão do espaço sociológico.

Interaccionismo Simbólico e Etnometodologia

O interaccionismo simbólico constitui uma corrente sociológica herdeira da concepção de funcionamento social em George Mead[136]: supõe a ideia de interdependência e existência de acção em sociedade baseada na partilha de significados comuns, embora cada indivíduo faça interpretações pessoais das atitudes dos outros, dos objectos e acontecimentos.

A concepção de Mead possui na sua base uma discussão psicológica que embora permita a possibilidade de auto-determinação individual, torna a identidade (Self) altamente socializada. Em termos de filosofia da mente, a posição de Mead é, em muitos sentidos, oposta à de Freud. Enquanto que Freud privilegia, na sua concepção original, a estruturação de um espaço "interno", regulado por disposições orgânicas e idealizações que conflituam e criam descargas, Mead prefere conceber a mente como uma instância essencialmente "externa", em que o desenvolvimento da inteligência e do ser social dependem da aquisição de funcionalidade com os objectos do mundo.

Embora ambos os autores partam de uma concepção escolástica de uma racionalidade conflituante com o instinto[137], adoptam soluções assinalavelmente distintas para explicar a aparente contradição entre esses tipos de actividade (racional e instintiva).

A explicação "por fora" que Mead avança, parte da posição Darwinista de que as emoções constituem paixões primitivas e submetidas ao instinto, das quais se destacam as dualidades amor-reprodução, medo-vôo, ira-luta e o sentimento de protecção da descendência. Embora a origem das emoções em Mead e Freud seja explicada por recurso à base primitiva dos afectos, Mead, no entanto, mantém que as emoções sejam (permanentemente) essencialmente primitivas, desprovidas de inteligência e com funções inteiramente definidas, enquanto que Freud se vê forçado a rever sucessivamente a sua teoria no sentido de perceber o papel mediador dos afectos no desenvolvimento humano.

[136] Embora outros autores, como sejam Ernst Cassirer, Dewey e Cooley tenham constituído influencias importantes para a teoria.
[137] A posição de Mead encontra-se muito claramente exposta em "Emotion and Instinct" in *Mead Papers*, disponível em http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/Unpublished/Meadu02.html

Em termos crus, Mead fica inteiramente apegado à ideia medieval de que exista um corte estrito entre emoções e interesses, assinalando que enquanto que as "paixões" apenas visam a satisfação imediata da necessidade, os interesses supõem a necessidade de um *trabalho* e de adiamento da satisfação imediata das necessidades. Portanto, para Mead, o interesse é mais inteligente do que a emoção e, mais, torna-se eminentemente social por natureza. O corolário automático deste raciocínio é o de que os níveis mais elevados de inteligência são atingidos quanto maior for a extensão da interacção ambiental que medeia as necessidades e a apropriação dos objectos que as satisfazem. Estranhamente, no entanto, é esquecido o facto de que o adiamento da satisfação das necessidades crie, em si, emoções e que seja emocional o próprio processo de tolerância à frustração necessário para o desenvolvimento do interesse.

As intuições de Mead são muito interessantes, mas a sua consideração do papel das emoções é, a nosso ver, excessivamente simplista. A identificação estrita das emoções com o instinto, colocada em oposição a uma racionalidade socializada intui, de forma idêntica a Freud, o crescimento em complexidade dos objectos percebidos, mas é totalmente irreflectida no que respeita à forma em como a emoção medeia o processo de desenvolvimento.

Embora possamos considerar que, na sua formulação original, a teoria de Freud colocasse tudo "dentro dos indivíduos", a abertura para a consideração de um mecanismo de frustração veiculador do desenvolvimento interno viria a tornar a sua teoria capaz de combinar a dinâmica emocional com o crescimento da complexidade cognitiva e, mais, com a existência de diversos níveis de consciência e graus de (dis)funcionalidade.

A divisão estrita entre emoções e interesses configura uma discussão tendencialmente maniqueísta do papel das emoções e, muito mais danosamente, extirpa-as da discussão do desenvolvimento humano bem como negligencia o seu papel na componente social desse desenvolvimento. Como discutimos na primeira parte, as emoções não só motivam elementos instintivos na acção social (em que acção reflexa se desenvolve, muitas vezes, automaticamente através de recursos convencionais)[138], como asseguram, num processo saudável, a transição para estados desenvolvimentais superiores ao permitir a recomposição do universo interior, mediando a frustração associada à aprendizagem e às inerentes transformações dos mapas cognitivos.

Este ponto cria dificuldades particulares para o interaccionismo, que concebe com dificuldade a interacção entre membros de culturas diferentes, na medida em que o mapa cognitivo partilhado não é óbvio. Estas instâncias em que a empatia é gerada através de processos que excedem tanto a partilha de uma ordem veladamente pressuposta ou o âmbito de uma dança técnica e sequencial, tendente à operação de estratégias individuais, são de muito difícil explicação no contexto desta teoria.

[138] Note-se que Mead intui esta proximidade operativa entre acção reflexa e emoção, embora tal como Freud numa fase inicial, a analise superficialmente tendo por base um princípio de economia energética da psique. Enquanto que em Freud este princípio gera "descargas" emocionais, em Mead ocupa o espaço da consciência criando uma acção quase automática. Em qualquer um dos casos há uma desvalorização relativa da natureza social da emoção, questão que será parcialmente colmatada na formulação tardia de Freud.

Como iremos clarificando, embora esta linha de correntes teóricas discorra habilmente sobre os processos de interacção, ora submete a acção dos indivíduos a uma intencionalidade estruturada (o interesse de classe, a utilidade convencionada), ora a reduz a versões restritas de linguística, ultra-localizada e assistida de uma visão espaço-temporal unidimensional.

A temporalidade do interaccionismo e em especial da etnometodologia é, aliás, uma das grandes fontes de enviesamento da observação, na medida em que é, salvo raros casos, estritamente externa. Como Mead, elaborando a sua concepção psicológica do agente social, o colocou: "Interest belongs to the deliberate overcoming of these spatial, temporal and other obstacles that lie between the individual and the object sought"[139] e, entenda-se, este objecto está *fora* do agente. A reconciliação interna e a melancolia parecem estar ausentes no mundo de Mead.

De um ponto de vista lógico, se a acção social se encontra distante das emoções e as estratégias dos indivíduos obedecem à perseguição do interesse, os seres humanos são, literalmente, reduzidos a autómatos. Não sendo este o pressuposto da teoria, a reflexão e as escolhas individuais que presidem à acção, as "estratégias", dependem do quê, para além de uma busca mecânica de objectos mais ou menos materializados, uma busca que meramente procura (se tanto) o alargamento de uma compreensão probabilística do sucesso?

O facto de que possamos racionalizar virtualmente todas as disposições individuais não significa que tal nos conceda um acesso integral à sua natureza. A busca de uma causalidade e, mais, de uma causalidade de tipo vectorial - causa-efeito, sequencialmente – conjura versões científicas dos factos que em pouco se distanciam do tabu, por assentarem meramente na verificação frequente de *uma* manifestação externa que relacione dois tipos de objecto.

A análise das sequências interactivas parece-nos fulcral, mas a redução da racionalidade da acção a uma intencionalidade baseada em exclusivo na estruturação da acção em torno de objectos externos parece-nos epistemologicamente redutora e desnecessária. Por exemplo, é pouco aceitável que um sociólogo negligencie dinâmicas de emparelhamento estratégico entre agentes, que partam muito evidentemente de situações emocionalmente carregadas, visto que estas afectam determinantemente a acção individual e colectiva. Em Sociologia nem é preciso ter receio da dinâmica dos afectos, nem é preciso fazer a psicanálise profunda dos indivíduos, para incluir a dinâmica psíquica na análise sociológica.

A forma que o interaccionismo tem de lidar com a existência de uma vida interna dos indivíduos é através da ideia de interpretação individual. Segundo esta hipótese, cada pessoa atribui um significado pessoal aos *símbolos* que observa e mobiliza na interacção, visto que estes, contrariamente aos *signos*, não se reportam a objectos precisos, tendo significados variáveis.

O mecanismo de interacção assenta num conjunto de expectativas que os indivíduos criam relativamente ao comportamento e perspectivas dos outros, acedendo a um repositório de regras e padrões comportamentais progressivamente internalizados

[139] idem

(formação do *me*) através da convivência social (conhecendo e assimilando o "outro generalizado") e que formam a base partilhada de significados. Por sua vez o indivíduo pode adoptar posições internas, tendo opiniões próprias e reflexões (o *I*), desenhando estratégias nem sempre em coerência com a informação que transmite (dissimulação). Esta estrutura dual (*I* e *me*) compõe o *self*.

Este tipo de conceptualização permite dotar os indivíduos de capacidade de escolha face a qualquer tipo de estrutura percebida, introduzindo uma espécie de inteligência operatória na acção. Trata-se, todavia, de um tipo de conceptualização que pressupõe neutralidade/inocuidade emocional, descrevendo o processo de desenvolvimento individual como um processo essencialmente informacional. Ou seja, a experiência individual é amplamente compreendida como uma catalogação de comportamentos, havendo uma certa tensão na descrição da relação entre desejo e acção ou do papel que os ideais ou o gosto desempenham na formação do "catálogo".

Embora este aspecto não retire valor às interpretações interaccionistas, pode torná-las sectárias. A título de exemplo, a vulgar interpretação interaccionista de que o mau-comportamento em sala de aula sirva os interesses estratégicos das crianças *labour-class*, mascara a lógica de formação das alianças estabelecidas em sala de aula, na qual não só existe frequentemente encastramento múltiplo de pertenças grupais (que podem incluir o professor), como a vergonha, a ansiedade e a alegria são forças que denotam a existência de um funcionamento do ego que excede a mera estratégia.

Ademais, a acção é profusamente espontânea e permeada de dinâmica inconsciente: o ser reflexivo emerge com dificuldade. Em muitas situações, a experiência directa e o conhecimento científico actuam sob a forma de mero apoio para uma acção de natureza reflexa e não reflexiva (o preconceito, o trauma, medo-defesa). Torna-se, pois, difícil aceitar a ideia simples de uma inteligência emergente da experiência, sem considerar o papel que a mediação emocional desempenha na atribuição de estatuto à informação cognitiva. Em termos simples, e como mencionámos anteriormente, a capacidade reflexiva emerge por via de um mecanismo de frustração, sem o qual o conhecimento é um mero dogma ou informação espúria.

Uma estratégia de elaboração conceptual superior no interaccionismo poderá, ainda, conduzir alguns sociólogos a procurar descrever a acção como assentando em apoios internos e externos, ambos com uma relação mais ou menos próxima com as instituições e convenções sociais em vigor. A manutenção, todavia, de saneamento emocional na regulação da relação interno-externo conduz, nestes casos, a um entendimento estritamente sequencial da acção, concedendo pouco espaço à compreensão das escolhas e dos impulsos, na medida em que a informação utilizada para descrever e compreender o comportamento dos indivíduos depende da expressão de conexões simbólicas que *indiquem* os recursos utilizados. O corte conceptual entre interesse e emoção cria, a nosso ver, uma versão restrita da empatia no processo comunicacional.

A Sociologia dos axiomas de interesse assemelha-se a um conto do Capuchinho Vermelho, em que o Sociólogo Capuchinho se refugia do selvagem Lobo Mau das emoções, entre as paredes da casa da avó com a expectativa de um ambiente familiar, estruturado em que se sabe o que se esperar da interacção, apenas para se confrontar com o travestismo por de trás dos comportamentos familiares. A transfiguração das

emoções em animal selvagem é, todavia, perpetrada pelo sociólogo, que procede inconscientemente a uma sociopatia, ao esvaziar a existência social de afectos. Sem uma busca empática[140], o sociólogo encontra-se, inevitavelmente, na boca do lobo.

A explicação das interacções sociais por recurso a uma axiomática comportamental baseada no cultivo do interesse encontra-se em alguma tensão com a ideia de uma base de princípios partilhados. A autonomia individual pode ser explorada ao extremo, supondo que o sentido das expressões é inteiramente manipulável pelos participantes na acção, sendo a definição da situação progressivamente definida pelos mesmos a partir de uma base mínima de intercompreensão (gestos, possivelmente partilha de código linguístico). Por outro lado, a acção pode ser entendida como altamente condiciona por realidades institucionais das quais os indivíduos dependem e às quais recorrem para justificar a sua a acção.

A primeira versão aproxima-se da posição da adoptada por etnometodólogos, enquanto que a segunda se aproxima mais do entendimento estruturalista, podendo o segundo acomodar versões mais materialistas, éticas (ou outras) da axiomática comportamental. A ideia de acção justificada permite, todavia, a concepção de liberdade de acção individual através da dissimulação do interesse, originando híbridos teóricos entre o estruturalismo e o interaccionismo, que inevitavelmente nos reconduzem para uma reflexão Weberiana sobre a força da convenção social (por exemplo em Nicolas Dodier).

O interaccionismo, habitualmente, adopta uma posição curiosamente intermédia, admitindo que existe uma estruturação mínima da acção, que é apresentada sob a forma de uma metáfora teatral e ocultando os pressupostos sobre a estrutura institucional que condiciona ou ajuda a moldar as acções dos agentes.

Esta formulação, que como veremos, influenciará determinantemente a visão interaccionista da Educação é, no mínimo, reportável ao afamado conjunto de reflexões publicado em 1959 por Erving Goffman, *A apresentação do eu na vida de todos os dias*, livro amplamente baseado na sua prolongada observação participante da vida dos habitantes das ilhas Shetland.

Embora esta abordagem dramatúrgica seja, nos termos de Goffman, uma perspectiva, susceptível de combinação com outras perspectivas, nas quais inclui a estrutural e a cultural[141], ela é apresentada de forma pretensamente desidealizada. Ou seja, Goffman opera uma elaboração das técnicas de apresentação e formação social do tipo de *self* definido por Mead através de uma ontologia da interacção social assente numa linguagem (teatral) que constitui, em si mesma, uma especialização social.

[140] Ver Weber e Simmel, na Parte I.
[141] *A apresentação do eu na vida de todos os dias*, Relógio d'Água , 1993, p.281

O valor heurístico de semelhante abordagem é enorme e, indubitavelmente ajuda a estruturar a análise da interacção nos contextos observados, criando, no entanto, alguns potenciais problemas:

- A metáfora utilizada não é claramente apresentada como idealização, tornando-se, em inúmeras passagens na apresentação da "natureza" dos factos, como se a ordem de cena constituísse, de facto, a verdade da interacção;
- Sendo uma elaboração do *self* em Mead, a metáfora teatral permite fazer uma descrição afastada da problematização da psique, ao substituir o funcionamento inconsciente por um pseudo-consciente associado à manutenção e desvios face à ordem de cena, submetendo a intencionalidade a um interesse cénico;
- Associado ao problema anterior, a ordem de cena é dotada de coerência por preferências interpretativas do investigador que não são necessariamente nem baseadas na indagação de uma estrutura, nem na busca de uma actividade empática que pode bem exceder a "definição da situação";
- A metáfora teatral parece acarretar uma topologia geograficamente limitada, como se o facto sociológico se resumisse à "cena" em questão, podendo por vezes conduzir a uma miopia face às pertenças que compõem identidades e lealdades dos indivíduos observados;
- O último ponto levanta a questão de que o interaccionismo dependa com frequência de um pressuposto de unidade cénica que nem sempre é justificado, visto que, exceptuando o carácter económico de um grupo (por exemplo a sua eficácia na prossecução de um propósito, ou no exercício de uma função), a actividade em observação pode apenas beneficiar de uma coerência atribuída pela existência de constrangimentos (como as paredes de uma prisão) e em que as alianças dos "actores" são altamente transitórias.

Para, no entanto, compreender melhor estas críticas, convirá fazer uma exposição com algum detalhe da metáfora cénica utilizada por Goffman e que Hargreaves adaptará ao caso da Educação. Para Goffman, um indivíduo pode ser entendido como um actor no palco da vida, sendo que o seu público é constituído por todos os outros que o rodeiam. Na linha de Mead, a pessoa, "actor", define as suas atitudes em função dos "papéis" dos outros, através de uma criação de expectativas que se pode socorrer de estereótipos ou experiências anteriores para "fixar" uma ideia sobre o que é esperado de si.

Sendo assim, na sua actividade diária, o actor coloca-se em cena, desempenhando um papel, através do qual se expressa, de modo a criar uma impressão consentânea com o mesmo. A apresentação poderá, segundo Goffman, ser mais sincera, desonesta e bem sucedida ou mal sucedida, consoante é, ou não, convincente.

A naturalidade do desempenho é, para Goffman, importante para o seu sucesso, independentemente da sua veracidade i.e. da sua correspondência às efectivas opiniões do actor. Independentemente da honestidade do papel, o autor considera que o papel, por via do hábito, se pode tornar numa segunda natureza e, inclusivamente, afectar a própria personalidade.

A abordagem transcende, portanto, a ideia de indivíduos que operam as suas agendas estratégicas nas brechas criadas por desfasamentos estruturais, para conceptualizar a ideia de pessoas que podem sempre, por via de um mecanismo de dissimulação, operar

estratégias expressivas que as podem identificar com um determinado grupo, ou com uma determinada imagem.

Note-se que, embora não havendo um pressuposto de que os actores entrem em cena com estratégias destinadas a ascender ou marcar o ascendente numa hierarquia social, grande parte dos exemplos que Goffman utiliza reportam-se a cenas de conflito de classes, frequentemente partindo de atitudes observadas em ambientes laborais.

Este facto não desvaloriza minimamente a abordagem, embora reflicta a tendência que os autores interaccionistas têm de manter ocultos os elementos estruturais ou sistémicos (reprodução social, função do grupo) que eles julgam ser activados pelos papéis desempenhados.

No caso específico de Goffman, apesar de francamente adaptável, flexível e aparentemente não agriolhada a noções materialistas, a aplicação sucessiva metáfora cénica lentamente desenha uma ideia de inconsciente que recorda suspeitamente o *habitus* de Bourdieu:

> *Ser* um certo tipo de pessoa, portanto, não consiste meramente em possuir os atributos requeridos, mas também em adoptar os modelos de comportamento e apresentação a que um dado grupo se encontra apegado. O à-vontade irreflectido com que os actores desempenham consistentemente estas práticas de rotina de salvaguarda dos modelos e critérios de comportamento não significa que não haja encenação, mas apenas que os participantes não têm consciência dela[142].

Neste ponto apenas nos são dados dois indícios sobre aquilo para o qual Goffman está a olhar quando investiga a colocação em cena de um actor: a evidenciação da pertença a um grupo e a existência de uma rotina que dota as suas acções de uma aparência natural, ou, mais, de naturalidade.

Trata-se de uma ideia com enorme potencial que, como dissemos, transcende a informação que possamos aferir a partir de uma mera investigação estrutural, introduzindo de forma clara a possibilidade de má-fé e cinismo por parte dos indivíduos. No entanto, a sociologia de Goffman é muito vulgarmente a da encenação do conflito e das identidades de classe. Se alguma dúvida subsiste a este nível, Goffman desfá-la, quando imediatamente a seguir à passagem anterior, faz das palavras de Sartre as suas, descrevendo o homem-máquina alienado de si mesmo, que Bourdieu utiliza para configurar o inconsciente proletário.

Goffman, em vez de se apegar à ideia Marxista de alienação, interpreta a rotinização progressiva como jogo de descoberta social (*a la* Mead), ficando no entanto no ar a ideia de materialidade da formação do *self* e, mais especificamente, da componente inconsciente do *self*. Decorre, daqui, a operação dos condicionamentos delegados pelas especificidades da sociedade em investigação, sendo claro o interesse de Goffman pelas interacções no contexto da hierarquia interclassista[143].

---

[142] Idem, p. 93, ênfase do autor.

[143] Embora a problematização em Goffman não suponha a ideia de um proletariado auto-sabotador, com facilidade a poderia acolher.

Note-se que, embora a investigação interaccionista seja adaptável a qualquer dinâmica de estabelecimento de alianças ou expressão identitária, o encastramento do interaccionismo simbólico com pressupostos estruturalistas é vulgar, e vulgarmente oculto. Adicionalmente, o saneamento emocional do funcionamento inconsciente obriga à explicação da cristalização das rotinas por via de uma axiomática (ética, *ethos* de classe). Nos termos de Goffman

> A expressão […] foi abordada nos termos do papel comunicacional que desempenha durante a interacção social e não, por exemplo, nos termos de função de realização ou de descarga de tensões de que se pode revestir para o indivíduo que se exprime[144].

Esta estranha passagem denota uma clivagem total entre emoção e comunicação, quase como se se pudesse ignorar o facto de que as escolhas e preferências dos indivíduos emergem de relações emocionais com os objectos, com o mundo. Num gesto que soa a uma demarcação face à formulação Freudiana original e uma conciliação com Mead, Goffman opera novamente uma sociopatia instrumental, que embora ressalve a necessidade de uma teoria desenvolvimental associada ao contacto do indivíduo com o mundo exterior, destitui de significado todo o processo que, desde o útero da mãe foi criando o leque de inclinações primárias, afectivamente investidas (do tipo atraente:repelente) que eventualmente conduziram às suas impressões cognitivas de base e, eventualmente, à emergência de subtileza na sua interpretação com o mundo.

Mead (e, com ele, Goffman) assume um desenvolvimento do ego baseado na descoberta ritualizada do mundo, elaborando a ideia de um eu intimo que funciona como uma instância de inteligência artificial e admitindo um funcionamento inconsciente que convida o sociólogo a elaborar a construção de uma axiomática funcional (mais ou menos materialista). O ritual assume o poder criativo que se encontra ausente nas primeiras formulações de Freud, mas os afectos são, em excesso destituídos do seu poder regulador na criação de cristalizações cognitivas e, consequentemente, preferências.

Adicionalmente, a novidade parece exercer um peso muito elevado na teoria, quase como se o desenvolvimento individual não pudesse ocorrer na ausência de estímulos cognitivos variados. A vida de pessoas como Nelson Mandela, encarcerado durante uma enorme parte do seu amadurecimento político e humano (28 anos em regime de trabalho forçado), alerta-nos para o facto de que haja possivelmente uma premissa de sublimação emocional, associada ao mecanismo de frustração, que possui tanta ou mais importância do que um alargamento da experiência, exteriormente compreendido: a prioridade de Mandela, na saída da prisão foi a pacificação e a unidade, quando a vingança seria igualmente legítima.

É fácil contrapor a Mead a ideia simples de Morihei Ueshiba no seu *Arte da Paz*, sobre a inteligência: apesar da aparente importância da inteligência enquanto colector de informação, é o cultivo do espírito que permite possuir um critério de escolha. Relativização, sublimação e sucessiva ampliação da capacidade reflexiva constituem-se

[144] Idem, pp. 290-291

como processos também emocionais e, frequentemente de *superação* das rotinas habituais do corpo[145].

Outro elemento fulcral da abordagem de Goffman é o de funcionamento em equipas, extremamente associado ao que ele chama definição da situação. Esta "definição da situação" é o que no fundo dota a cena observada de coerência cognitiva, de propósito ou significado. Neste sentido, um determinado grupo tentará, numa dada encenação, criar um controle desses elementos cognitivos i.e. ganhar poder sobre a definição da situação.

Em termos simples, a pertença a um grupo supõe a identidade com um conjunto de princípios, entendimentos do mundo e estratégias expressivas, que na prática se manifestam através de uma coerência expressiva entre os membros do grupo, um consenso funcional, que perdura nos indivíduos mesmo que afastados do grupo.

Embora a ênfase desta ideia seja sobre o momento da apresentação expressiva, ela contém suposições leves, mas pertinentes sobre uma dimensão funcional da identidade, na sua operação inconsciente. De uma forma que pode ser entendida mais pela perspectiva estruturalista/funcionalista do contributo do indivíduo para o consenso social ou classista através da sua "consciência de grupo", ou pela perspectiva Weberiana do poder "punitivo" da convenção, o facto é que o interaccionismo simbólico parece requerer do investigador suposições estruturais.

A opção de autores "pós-estruturalistas" é a de procurar criar noções topológicas ajustadas às dinâmicas em observação, o que supõe fazer um levantamento efectivo das instâncias simbólicas em operação nas situações observadas (que poderá transcender amplamente a escala física de observação) e quais as condições locais de emergência dos significados. O sucesso destas abordagens é relativo e veremos mais à frente algumas das suas aplicações na sociologia da educação.

Embora, como se frisou, a teoria Goffman se procure recobrir de neutralidade estrutural, o facto é que os exemplos utilizados parecem apontar sucessivamente para um objectivo instrumental desta "definição da situação", o da demarcação estatutária.

A renitência do interaccionismo simbólico em densificar a concepção da mente gera a necessidade de uma desindividuação relativa das pessoas. Trata-se de um paradoxo, visto que a teoria destaca a capacidade de escolha, mas submete-a a uma coerência essencialmente informacional, na medida em que os dados cognitivos de interesse para a acção "social" não integram elementos emocionais.

As linhas de coerência activa, as famosas "frames", são estritamente compostas de informação o que torna, por exemplo, a *hostilidade* face à ruptura de uma lógica de grupo por um indivíduo estranho ao mesmo, num fenómeno difícil de explicar. Por um

[145] Trata-se de um assunto evidentemente complexo, no entanto a ideia da síntese Xintu-Taoista sobre a *mestria* pressupõe a transcendência da prática i.e. da dimensão técnica, o que corresponde a uma compreensão não por via do pensamento, mas sim por um desenvolvimento qualitativo da intuição, que permita uma maior empatia com os outros e o meio envolvente. Neste sentido, o conhecimento desempenha um papel de fundo, como que uma biblioteca de interesse casuístico ou uma forma de *exercício* cognitivo. Este princípio desenvolvimental é normalmente definido em termos energéticos (ki no Japonês, chi no Chinês).

lado é compreensível que a ruptura da encenação habitual conduza a defesas grupais (ou "acções de realinhamento"), por outro é difícil explicar (no contexto da teoria) o papel que o intenso medo de desagregação desempenha nessas circunstâncias. A explicação do papel das emoções é simplesmente eclipsado e literalizado pela metáfora cénica: o grupo pressente que há uma ruptura da definição/cena e desenvolve acções de realinhamento para recriar definição da situação i.e. para manter a ordem da cena.

Em termos desenvolvimentais, este entendimento dificulta a introdução de elementos de mudança e inovação que facultem a aprendizagem no seio de um grupo, para além de tornar a aprendizagem individual fora da "frame" num fenómeno intrinsecamente secreto ou inevitavelmente sancionado, o que na prática não ocorre necessariamente. De forma geral, tirando hipóteses estruturais especulativas (como o *ethos* de classe), não é apresentado nada que explique a força operatória dos apoios convencionais.

Embora os pressupostos psíquicos avançados valorizem a individuação por via da tomada de posições (internas) face a objectos externos, eles parecem negligenciar os mecanismos de cristalização dos significados e disposições individuais. Nestes, nem o grupo possui uma autoridade absoluta sobre a expressão individual, nem a posição íntima é definida com o aparente desapego e leveza que a teoria da escolha intencional nos leva a crer.

Evidência de investigação por nós desenvolvida[146] revela que os grupos podem ser confrontados e que possuem mecanismos regulatórios de admissão da mudança que embora permitam a entrada de elementos estranhos, operam também através de resiliências cognitivas, assentes em poderosos constrangimentos emocionais sobre os indivíduos e traduzindo-se, na prática, num desempenho grupal e individual *aparentemente* inerte. Significativamente, a aprendizagem é, pois, regulada por um mecanismo de inércia que é tão emocional quanto "informacional" e que revela a natureza profunda da cognição e da empatia.

A ideia de desempenho, em si, supõe um qualquer elemento de inquérito funcional, sistémico, o que nos conduz a outra tensão: a da sobreposição relativa entre identidade dos indivíduos e *objectivo* do grupo de pertença. As noções de cena e unidade grupal (consenso funcional) perante a definição da situação parecem não assimilar, na totalidade, a natureza mais ou menos instrumental de muitas "cenas". Em termos fundamentais, os indivíduos formam uma determinada unidade, na medida em que, durante a sua actividade, contribuam para esta. A autoridade e influência que esta unidade possui para cada pessoa são altamente variáveis.

Portanto, embora possa existir um certo consenso funcional, revelado pelo uso partilhado de apoios cognitivos explícitos (o "desempenho"), a descrição deste consenso enquanto factor unificador emana do pressuposto de um imperativo funcional sobre a consciência dos indivíduos, *por parte do investigador*. Na realidade o uso de determinadas formas linguísticas e expressivas pode ser um constrangimento, um requisito do local de trabalho, da escola… A unidade existe, muitas vezes, como relevante apenas para aquele que quer aferir o desempenho do grupo na aquisição de um dado resultado i.e. de um certo interesse. O sentimento de pertença e portanto, uma certa cumplicidade, moralizada e emotiva que parece ser suposta pelo funcionamento de

[146] Fonseca, *Inércia e Inovação*, 2002

equipa, não existe necessariamente, podendo no entanto ser motivada, por exemplo, pelo estabelecimento de uma ameaça comum[147].

A teoria de Goffman, a nosso ver mais concentrada na forma da interacção do que na explicação da sua dinâmica, descreve ainda a existência desse um espaço de intimidade das equipas, os bastidores, que contrastam com as regiões de fachada onde o desempenho se desenrola.

Na essência, seja por intermédio de barreiras físicas ou temporais, os elementos da equipa tenderão a criar exclusão dos elementos exteriores ao grupo do espaço onde se ensaia o desempenho e se partilham as ideias e indicações de cena que permitirão o sucesso do desempenho. Durante as encenações, indicações de cena e deixas facilitarão a ordem de cena previamente delineada. É exigida lealdade e coerência cognitiva aos membros da equipa para que a definição de situação seja conseguida.

Em termos práticos, valha a enorme perspicácia da metáfora teatral, parece no entanto haver um encastramento sucessivo de pertenças grupais por parte dos indivíduos e, como mencionámos, alianças flexíveis. Na "cena" observada, e embora possa existir a aparência de equipas dominantes, as uniões influentes sobre a acção poderão ser mais subtis do que é evidente.

A versão de Goffman da sala de aula tende a dividir as equipas entre professor e alunos, criando uma interpretação da acção como sendo a coexistência de dois desempenhos tendentes a demarcar posições eminentemente cruzadas por uma fronteira estatutária. Nesta, o professor habitualmente domina, havendo todavia, uma rivalidade entre os dois grupos pela definição da situação.

Sendo perspicaz e amplamente coincidente com a abordagem que preconizamos, cremos todavia, que a rivalidade existente na sala de aula é essencialmente entre princípios cognitivos, havendo alguns factores estruturais (alguns deles biológicos) que criam pré-definições na situação de sala de aula. O entendimento científico desta situação obriga, na nossa opinião, a reconhecer que a dinâmica de aprendizagem seja profundamente afectada pela capacidade de fomentar processos comunicativos de troca que, embora se evidenciem informacionalmente, supõem reacções afectivas. Mais do que isso, as reacções afectivas são indicadores fortes de dinâmicas de aprendizagem, constituindo informação sociológica de relevo.

Goffman identifica, a nosso ver, com muito sucesso, configurações interactivas típicas e papeis mais ou menos permanentes nas mesmas (que nos escusaremos de descrever em detalhe neste texto). Como temos vindo a mencionar, a sua tentativa é, parece-nos, a de conseguir neutralidade estrutural, apresentando uma metáfora de longo alcance, compatível com abordagens sistémicas de tipo duro.

De particular interesse parece-nos a sua ideia de "não-pessoa", figura não parte da equipa, mas com acesso a bastidores, no fundo não sujeita ao consenso funcional, mas também não tida em grande linha de conta para a elaboração do mesmo. Esta figura, embora criada para ser aplicada à descrição de papéis como o do criado de quarto do

[147] Tal constitui, no entanto, apenas um dos potenciais princípios básicos de acção instintiva.

Mississipi colonial, serve, no entanto para a elaboração de uma ontologia social do lugar da criança.

Excedendo amplamente a aplicação cénica desta noção, retemos o enorme valor dialéctico da mesma, para o entendimento do fenómeno educativo. A escola em si contém a tensão fundamental de a educação ser, segundo a ideia fundadora de pedagogia, a transformação de seres em pessoas. Esta meta-estrutura de pensamento, que, de certa forma, justifica a operacionalidade teórica da noção de *self* em Mead, faz emergir noções de inteligência e desempenho cognitivo que promanam dos princípios que dominam, num dado "locus" sociológico, o que deve ser uma pessoa e, logo, a Educação. De forma contundente, a pessoa emerge da mundo-visão preconizada nesse *locus* sociológico que, na realidade, não é uniforme, mas que é morfologicamente reconhecível como um cruzamento de visões: *embeddeness* civilizacional; um cozinhado, doseado, de perspectivas.

Um dos autores mais significativos da abordagem interaccionista na Educação é David Hargreaves[148]. Hargreaves parte do corte preconizado por Goffman entre professor e alunos, assimilando o modelo psicológico de Mead. O seu modelo interpretativo encaminha-se para a descrição de uma dinâmica conflitual, em que as duas equipas competem pela definição da situação de sala de aula, utilizando o conhecimento sobre a outra parte como instrumento de obtenção de poder e, logo, de domínio sobre a cena.

O modelo conflitual, objecto de alguma crítica, é herdeiro da ideia original de Goffman e consentâneo com a visão macro de Hargreaves (ver atrás: Neo-Durkheimianos) que perpetra uma separação entre a cultura da classe operária em erosão e a cultura autoritária/normalizadora da escola, alegadamente demasiado científica, demasiado pouco criativa e pouco comunitária.

A psicologia dos "actores" é tipicamente a da reflexividade em Mead: o *self* desenvolve-se em contacto com os outros e a interacção com os outros assenta na possibilidade de extrapolar sobre as suas opiniões por via de experiência ou estereótipos. O comportamento do indivíduo é, assim, influenciado pelas atitudes dos outros sendo, no entanto, a sua liberdade interna preservada pela capacidade de atribuição de significados pessoais às acções do outro.

Neste sentido, Hargreaves defende que não existem respostas pré-determinadas/automáticas e que os significados individuais dependem dos objectivos dos actores. O autor avança, igualmente, a ideia de uma herança genética, possivelmente fenotípica, na medida em que existem significados herdados dos antepassados, que conduzem a interpretações características dos objectivos dos outros.

O modelo comportamental encontra-se, ainda, fortemente influenciado pelos "teóricos do intercâmbio", como Hargreaves lhes chama, em particular George Homans. Na versão do autor, o comportamento de alunos e professores (mas particularmente o dos alunos…) pode ser capturado através de uma axiologia básica que se assemelha ao utilitarismo David Hume: os indivíduos, perante as situações aferem remunerações/benefícios potenciais (satisfação de necessidades, castigos evitados) e

[148] Hargreaves, D. (1986) Las Relaciones Interpersonales en la Education, Madrid, narcea, do original: (1975), *Interpersonal Relationships and Education*, Londres, Routledge and Keegan Paul.

custos (esforço necessário, custos de oportunidade), calculando o benefício/prejuízo final, contrapondo custos a remunerações.

Embora, tal como em David Hume, ou Adam Smith, o utilitarismo de Hargreaves não seja ingénuo e compreenda as impressões e sentimentos dos indivíduos, incorre numa relativização que resulta num modelo que apenas possui valor explicativo *ex-post*, na medida em que *ajusta* os comportamentos a uma lógica de custos e benefícios. Em termos práticos, mesmo que não exista um *objectivo* na acção de um indivíduo, Hargreaves tratará de o encontrar, para além da preferência revelada na acção, sem uma fundamentação suficientemente sólida da mediação afectiva.

Ironicamente, o autor parece intuir a fragilidade fundamental do modelo, o que não o impede de o animar até às últimas consequências:

> A debilidade principal da teoria do intercâmbio é a sua força, ou seja, a sua aplicabilidade a uma ordem muito ampla de fenómenos sociais. Por esta razão, conta com escasso poder predictivo, se bem que se possa utilizar para explicar ex-post facto (…)[149]

Hargreaves, com objectivos não dissemelhantes dos nossos, cria um híbrido teórico, que na nossa opinião não é suficientemente eficaz, devido a um apego excessivo a uma concepção utilitarista da intencionalidade. Embora de uma extrema perspicácia face à tensão entre as percepções/expressões dos alunos e o conhecimento/métodos escolares, a análise de Hargreaves sustém a ideia permanente de que este conflito resulta de um cálculo que, mesmo que inconsciente, acarreta escolhas:

> Desde logo, nem sempre estamos conscientes do facto de que estejamos computando benefícios, ou negociando com outros (…). Além do mais, os conceitos económicos fazem-nos soar a pessoas materialistas ou que buscam o seu interesse próprio. Nem sempre tropeçamos com estes casos, e as lamentáveis conotações da teoria do intercâmbio não devem dissuadir-nos do nosso empenho.

Contrariamente ao que o autor manifesta, o principal problema desta interpretação não são as conotações dos termos económicos, mas sim o facto de que a economia interna seja reduzida a uma racionalidade instrumental. Na linha de Bourdieu ou Searle, ainda que possamos, em termos muito essenciais, reduzir as disposições individuais a sentimentos de atracão e repulsa i.e. dualidades básicas, a efectiva acção individual resulta da mobilização de complexos simbólico-afectivos, não passíveis de redução a um termo absoluto, uma "escolha"[150].

Parece-nos, em todos os sentidos, forçado, querer interpretar a vida interna e as buscas existenciais das pessoas, como "escolhas". A noção de intencionalidade apresentada é, talvez, demasiado superficial. A noção de escolha, aqui, não acarreta a transcendentalidade da fenomenologia Husserl, mas um mero processo computacional que, por questões de comodidade, se passa parcialmente *em silêncio* (inconscientemente).

---

[149] idem

[150] A redução comportamental é semelhante à que é operada em diversos modelos económicos. Em termos rigorosos, o indivíduo não é necessariamente egoísta, mas é sempre fantasiado como efectuando escolhas dentro dos termos pré-definidos e, portanto, quando se comportando fora dos parâmetros do modelo, visto como irracional ou então, desinformado.

A posição de Hargreaves tipicamente procura a ênfase na componente informacional da interacção, tendendo para o saneamento afectivo na interpretação das cenas de aula (quando muito há aborrecimento ou interesse). Esta perspectiva conduz a que haja uma identificação rigorosa dos momentos em que o conflito entre os dois grupos é manifesto e, portanto, da dinâmica desse conflito, mas a uma conceptualização relativamente estática das posições de base dos indivíduos ao longo da mesma i.e. dos seus "objectivos".

Trata-se, também, de uma posição que assume a percepção como simples aquisição de informação, segundo categorias análogas, como se todos os participantes organizassem a informação sensorial do mesmo modo e apenas se limitassem a fazer escolhas de acordo com as suas inclinações pessoais. De certa forma, o modelo não discerne que a "escolha", tal como é conceptualizada, exigiria um acesso ao conhecimento e um tipo de organização da informação semelhante entre os indivíduos. Em termos práticos, como é que um aluno escolhe não se interessar por um conteúdo (mesmo que inconscientemente) que provavelmente nem reconhece?

O modelo de Hargreaves não é todavia, inteiramente rígido. Embora seja suposta uma concórdia entre os membros do grupo sobre a fachada assumida, o autor admite a hipótese de liberdade interpretativa e de fricções acerca da definição do papel. Ou seja, embora haja uma estabilidade intencional dos papéis, existe intersubjectividade na fixação do consenso funcional do grupo, a criação de uma "justiça retributiva", na linguagem do modelo.

Devemos aqui notar uma fragilidade do peso da premissa de intencionalidade na acção, quando esta depende da fixação de papéis que eles mesmos se constituem como estereotipificações. O "aluno" (tal como o professor) é-o enquanto produto de uma determinação colectiva e dele são esperados vários comportamentos, incluindo o "mau-comportamento". De certa forma, o "papel" tem premissas que escapam inteiramente ao controle do grupo estereotipificado, o que permite ter a ilusão de uma cena pré-encenada que ocorre de facto. O alerta que aqui se faz é o de que a activação do papel poderá ter muito menos a ver com a intencionalidade dos indivíduos do que à partida se poderia crer, havendo, com frequência, uma reflexividade baixa no estabelecimento da acção "por papéis"[151].

A entrada em personagem, a que nós chamamos activação do papel, opera-se segundo o estilo imprimido pelo indivíduo, não sendo inteiramente claras, em Hargreaves, as motivações para a adopção de um determinado estilo (dado o modelo assente na intencionalidade). Enfatizando mais a modelação estilística do papel e a capacidade de definição das situações dos professores, o autor define 3 formas características de definição da situação, que, possivelmente, poderão ser entendidos como ideais-tipo:

[151] Esta não é, certamente, uma ideia nova, encontrando-se presente em Simmel e, mais contemporaneamente, em Vaneigem.

- Domadores de Leões: Professores que entendem que a sua missão é a de civilizar selvagens. O papel dos alunos é o de assimilar o que é colocado perante estes e o do professor consiste em defender os padrões educativos, elevando os alunos para um "nível" adequado. Estes professores tendem a fazer uso de uma disciplina firme e a recorrer frequentemente a testes;
- Entretainer: Algo cínico, não crê no desejo de aprendizagem dos alunos, procurando, todavia, tornar o material apresentado interessante, de modo a induzir dinâmicas de aprendizagem. Desenvolvendo uma relação amigável e informal com os alunos, este tipo de professor tende a explorar temas gerais a assuntos fortemente delimitados, recorrendo a uma grande diversidade de estímulos áudio-visuais para estimular a aprendizagem enquanto descoberta;
- Romântico: Assume que os alunos querem aprender. Neste sentido, o professor deve facilitar a aprendizagem e os alunos é que preferencialmente escolhem o que querem aprender. Este professor acredita que o curriculum deve ser definido em conjunto com o aluno e que a avaliação deve tendencialmente corresponder à pedagogia "invisível" de Bernstein i.e. sem notas e monitorizando o desenvolvimento de cada aluno. Existe a tentativa de estabelecer uma relação com os alunos baseada na confiança.

Adicionalmente, Hargreaves identifica dois sub-papéis invariáveis, cujo incumprimento sujeita o professor a potencial sanção profissional:

- Disciplinador: Organização de actividades, grupos, tempos e movimentos de aula, bem como a definição e manutenção do cumprimento das regras;
- Instrutor: Determinação dos conteúdos de aprendizagem e das formas de avaliação da aprendizagem efectivamente realizada.

Neste ponto, a formulação de Hargreaves soa a um estudo neo-Weberiano, assente em ideiais-tipo de professor, estruturados em torno da ideia de definição da situação de aprendizagem. Os estilos definidos parecem ser cristalizações de modos cognitivos ao longo de uma linha que avança desde a estruturação rígida de conteúdos e métodos, até à flexibilidade e adaptabilidade total, desenhando um modelo de interacção que aparenta ter comunicabilidade com a sócio-linguística de Bernstein.

A identificação de padrões típicos de estruturação cognitiva do espaço de aula, parece-nos extremamente perspicaz, embora, como ressalvámos, não entrando, senão indirecta ou não declaradamente, em linha de conta com a raiz afectiva das estratégias de defesa e comunicação dos indivíduos e grupos. Na medida em que os ideais tipo não se verificam efectivamente na realidade, esta característica do modelo poderá dificultar a explicação dos realinhamentos cognitivos que sucessivamente transgridam as fronteiras de cada estilo ao longo de uma aula.

As tipificações de estilos sofrem do problema adicional de que se baseiem numa "análise transaccional" que supõe o interesse da "equipa" em dominar o consenso funcional, o que limita os termos da interpretação. A análise preconizada reduz acentuadamente as possibilidades de transacção entre os alunos e o professor, ao partir da premissa que para que um grupo *ganhe*, o outro necessariamente *perca*. Ou seja, em vez de procurar aferir o benefício global do processo de educação, a efectiva *aprendizagem*, Hargreaves procura medir até que ponto cada grupo exerce controle

sobre a situação e retira daí uma noção de justiça[152]. Esta é uma redução altamente perniciosa e, inclusivamente, perigosa.

A nosso ver, de forma brilhante, Hargreaves intui que, habitualmente, as análises interaccionistas percam o fio a meada da acção, ao reduzir a interacção aos seus elementos constitutivos, eliminando a potencial lógica de encadeamento entre estes:

> Os enlaces relacionais reúnem-se e formam cadeias. Uma cadeia consta de vários enlaces, que juntos compõem um episódio. (…)
> Os analistas da interacção têm de sacrificar os enlaces e cadeias a categorias e, ao fazê-lo, descobrem uma importante greta no seu método de análise. A importância de uma cadeia ou episódio desaparece quando se desfaz em actos verbais individuais. O episódio, em seu conjunto possui mais significado para o professor e aluno, ou alunos do que a soma das suas partes.[153]

Apesar desta enorme perspicácia, todavia, o autor reduz a interpretação da interacção a uma rivalidade entre partes. A ideia de uma **cadeia relacional**, que adoptaremos, para benefício do nosso próprio modelo, parece-nos um passo fundamental para a criação de uma perspectiva mais compreensiva dos fenómenos interactivos. Todavia, a inscrição da mesma num sistema de custos-benefícios grupais parece ser muito redutora.

O autor identifica, aliás, aqueles que nós entendemos ser os movimentos fundamentais da dinâmica de ensino: a troca, a domesticação e a retirada[154]. A conceptualização dos mesmos no contexto de uma metáfora transaccional utilitarista, limita, todavia, o potencial destes conceitos.

Para além da transacção como equilíbrio na rivalidade, em vez da transacção como troca criativa, o autor estabelece os conceitos de comportamento centrado no aluno e comportamento centrado no professor. O primeiro corresponderá a uma posição por parte do professor de aceitação e aclaramento das ideias do aluno, mais em linha com o professor "romântico", e o segundo uma postura directiva, com profusão de repreensões face às ideias "desviantes" dos alunos. Na nossa acepção, acções tendencialmente facultadoras da troca simbólica, no primeiro caso, e domesticadoras, no segundo.

Embora o autor procure discernir a acção em termos sequenciais, o seu desejo de a inscrever numa tipificação, um estilo de ensino definido em função de uma rivalidade investida de intencionalidade, em contexto de aula, faz com que "finte" o problema dos códigos e rituais educativos e a que tenda para uma visão da sociedade essencialmente sectarizada, enfraquecendo os seus próprios conceitos operativos.

Dado que a concepção psicológica dos agentes é, essencialmente, a de Mead, Hargreaves possui poucos instrumentos teóricos para explicar o facto de que haja dissonâncias cognitivas em sala de aula, remetendo-as para o campo dos "objectivos dos actores". Assim, o autor tende a explicar o fraco sucesso de grupos de alunos em certas disciplinas, como desinteresse pelo conteúdo, evitando discutir a questão do modo de transmissão do conhecimento.

---

[152] Como veremos à frente, essa noção de justiça "intencionalista" levará Hargreaves a prescrever uma educação de tipo voluntarista que, a nosso ver, teria impactos sociais desastrosos.
[153] Idem, p.129.
[154] O nosso modelo não é inspirado no Hargreaves. Os paralelos existentes devem-se ao facto de Hargreaves procurar, também, criar uma integração entre noções da Psicologia do desenvolvimento e a análise da interacção.

Para Hargreaves, o grande problema dos estilos educativos directivos é meramente o de não respeitarem os *interesses* dos alunos, não o facto de que o conhecimento e os rituais apresentados sejam fracamente comunicantes com a dinâmica e percepções dos mesmos: as possibilidades de comunicação entre os mapas simbólicos encontram-se injustificadamente sujeitos a um sistema de objectivos. Em termos metodológicos, e como ocorre em muitos estudos de inspiração *behaviourista*, parece-nos que os indivíduos se encontram sobre-racionalizados.

A relativa rigidez deste modelo, é reforçada pela visão estática que Hargreaves tem da cultura e do modo em como esta determina as escolhas (em especial as dos alunos). Dada a premissa *behaviourista*, o autor vê-se forçado a criar uma axiologia comportamental que explique a dimensão inconsciente das escolhas, reificando a sua análise interaccionista com a sua visão "macro"[155].

Continuando a sua ruptura relativa com Durkheim, Hargreaves distancia-se em definitivo da ideia de que o conhecimento da escola, cientificamente baseado, seja benéfico *de per si*, assinalando que os membros de cada classe social poderão ou não identificar-se com o conhecimento, os métodos e as regras do espaço escolar. Esta não identificação poderá conduzir os alunos a processos de resistência activa, ou retirada psicológica.

Mais uma vez, Hargreaves identifica um movimento interactivo fundamental, o da **retirada**. Embora seja claramente discernida a observação (também de Bernstein) de um padrão classista na frequência das acções de retirada, esta é tornada intencional, associada a objectivos, em vez de simplesmente vista como um processo de resiliência cognitiva, não necessariamente imbuído de qualquer intencionalidade. Este facto conduz, aliás, a que o autor diferencie demasiado entre resistência activa e retirada passiva, que, a nosso ver são duas faces da mesma moeda, uma atitude defensiva, modulada pela identidade do aluno.

A concepção psíquica adoptada cria equívocos fundamentais, na nossa opinião, que reduzem a força de muitas das ricas observações feitas pelo autor. Este facto é particularmente influente na caracterização paradoxal da acção dos alunos, que por um lado cumprem, calculadamente uma agenda de classe e, que, por outro manifestam comportamentos infantis e difíceis de interpretar.

Parece-nos que o autor, influenciado, ele próprio, pela ideia da criança enquanto não-pessoa, característica da teoria desenvolvimental de Mead, opera uma interpretação selectiva das manifestações afectivas dos alunos. Os alunos são vistos como indivíduos essencialmente interessados em administrar impressões positivas ao professor, de modo a melhorar as suas possibilidades de ter uma nota aceitável, uma avaliação positiva e não o farão apenas se sentirem que não retiram benefícios deste facto (exemplarmente, quando a sua linguagem seja persistentemente recusada pelo professor):

> O conceito de procurar agradar ao professor obtém-se com facilidade a partir da teoria da transacção (…) [o aluno] emprega técnicas com as quais eleva ao máximo as possibilidades de receber avaliação favorável, enquanto reduz ao mínimo as probabilidades de ser avaliado negativamente.[156]

[155] Ver atrás, "Neo-Durkheimianos".
[156] Idem, p. 169.

Dado este pressuposto de intencionalidade, Hargreaves descarta o facto de que o reforço narcísico que os alunos solicitam ao professor, a "aprovação", não se constitua como mera manutenção de fachada, mas também como necessidade efectiva de reconhecimento identitário. Em termos simples, muitas vezes, a hipótese de estabelecer uma identidade académica por parte do aluno depende de uma integração crítica, mas uma efectiva integração dos contributos do aluno no curso das aulas. A total ausência deste tipo de reforço gera defesa e retirada cognitiva.

Para Hargreaves, o reforço narcísico gera dependência e este chega a sugerir que o melhor ensino seja provavelmente o que é afectivamente distanciado. Este facto negligencia axiomas fundamentais da interacção entre adultos e crianças, profundamente estudados, por exemplo, por Piaget, que referem que a busca de aprovação da criança pelo adulto são parte incontornável do lento processo de construção de autonomia. O adulto, eventualmente aponta os erros, mas deve fazê-lo num contexto de afecto e reforçando a personalidade, tornando as frustrações de aprendizagem aceitáveis i.e. fornecendo oxigénio psicológico.

O autor, no entanto, cria uma leitura errónea das noções empáticas subjacentes à pedagogia compreensiva, fazendo uma integração francamente polémica da pedagogia de Carl Rogers, que considera ser ideal, visto permitir aos alunos a perseguição dos seus genuínos interesses:

> Nesta relação de confiança, os supostos pensamentos e impressões sufocados e ocultos do cliente [aluno] são revelados sem temor de agressão ou condenação. É claro que esta forma de terapia se baseia em Mead[157].

No entanto, a concepção de Rogers *não* se baseia em Mead e é, inclusivamente, crítica face a esta em diversos pontos[158]. Contrariamente a Mead, para Rogers os indivíduos não possuem propriamente objectivos, antes procuram resolver grandes problemas existenciais (como "o que sou", "o que devo fazer", "onde estou") no contexto de tensões e turbulências internas, nas quais a cultura desempenha, naturalmente, um papel. O *self* de Rogers aproxima-se provavelmente mais da dinâmica psíquica tardia em Freud ou do ser reflexivo da fenomenologia Heiddegeriana do que propriamente do *self* de Mead.

Hargreaves, contrariamente à tendência da abordagem compreensiva, tende a inscrever a psique individual num esquema de pré-determinação cultural, ao criar uma homologia entre o padrão de base classista das fricções escolares e os objectivos dos indivíduos (e, mais gravemente, ao fazer destes, objectivos transcendentais). Ao discutir a liberdade individual exclusivamente na base da possibilidade de escolha dos percursos escolares por parte das crianças, o autor em simultâneo destitui os indivíduos da possibilidade de reformulação dos seus mapeamentos cognitivos, tornando-os veículos de um *ethos* de classe, enquanto retira à cultura as suas propriedades dinâmicas, tornando as culturas de classe em instâncias relativamente estanques, como se as culturas não fossem animadas por pessoas, capazes de criar, de transcender as suas referências.

---

[157] Idem, p.188.

[158] Por exemplo, Rogers, Carl (1967) "«To be that self that one truly is» A therapist's view of personal goals" in *Becoming a Person. A Therapists View of Psychotherapy*, Londres, Constable.

Na prática, não só os indivíduos estabelecem frequentemente objectivos fora do dito *ethos* de classe, como, especialmente no caso das crianças, são muitas vezes pouco influenciadas por esses objectivos. Tal não significa, todavia, que os indivíduos não sejam algo condicionados pelo ambiente, pelas regras percebidas, pelas atitudes dos outros e que não incorporem ideais cognitivos culturalmente fundados. No entanto, e note-se, parece ser que a existência de regularidades estruturais distraia o autor do facto de que exista algo mais inerente a uma cultura do que uma hierarquia sócio-económica.

A forma que Hargreaves tem de resolver o problema dos afectos é esquecê-lo. Ao interpretar as atitudes dos alunos como meras acções de estabelecimento de fachada, relegando a dimensão inconsciente amplamente para uma axiologia de interesses de classe, o autor decide que o único problema relevante a resolver é o de minimizar a margem de oportunismo dos estudantes e de os libertar das grilhetas de uma educação "geral", sem *interesse* para muitos destes.

O híbrido teórico de Hargreaves é efectivamente *estranho*, parecendo funcionar melhor como intérprete das acções dos professores do que das dos alunos. Enquanto que Hargreaves consegue inserir as atitudes dos professores numa definição intencional "limpa", já as das crianças se encontram enredadas na dificuldade de compreender os seus arrufos emotivos, as suas constantes chamadas de atenção. O autor é reconduzido à ideia original de Mead, de que as paixões, entenda-se emoções, são instintos irracionais. Na medida em que as crianças as manifestem, visto que ainda se encontram impregnadas de uma animalidade instintiva, são seres calculatórios e inteligentes, que visam objectivos, despidos de paixão, quando *agem socialmente*…

Esta característica do modelo deve-se, em parte, parece-nos, à distorção cognitiva provocada pelo facto de que a actuação dos professores seja organizada por um conjunto de apoios cognitivos explícitos e, muitos deles, altamente codificados, o que gera um retrato expressionista da acção do professor, inteiramente regida por interesses, e a da criança imersa num confuso mundo de paixões da qual ela emerge progressivamente e, manifestamente, quando interage em sociedade. A redução da influência das paixões-afectos, veicula, na concepção adoptada, a sua emergência como pessoa. O autor digladia-se recorrentemente com pelo menos três problemas:

- As crianças gostam que os professores definam a situação, aludindo a qualidades ideais do mesmo: disciplinador mas justo; claro e interessante; agradável e compreensivo;
- O aluno opera entre a necessidade de agradar ao professor e a necessidade de aprovação dos colegas, embora a primeira seja dominante;
- Concomitantemente, a forma mais simples de agradar ao professor é dar as respostas certas, emergindo o mau-comportamento quando o aluno não vê qualquer vantagem em agradar ao professor.

Hargreaves reproduz, na perfeição, embora sem qualquer intenção consciente, a ideia Piagetiana (geneticamente Freudiana) da transferência afectiva que a criança opera entre a figura dos pais e a do professor, efectuando, em simultâneo, a síntese simbólica dos progenitores, em que junta numa mesma figura o conforto e a disciplina, habitualmente divididos entre a mãe e o pai na vida doméstica. As partículas de intencionalidade no comportamento dos alunos são vagamente maquiavélicas, o que denuncia uma concepção muito rudimentar do papel da frustração na aprendizagem e uma quase

inteira negligência da identificação empática com os indivíduos observados durante o processo de observação.

A noção de **empatia** sugerida pelo autor, que é tida como ideal para o exercício do papel de professor, é sugestivamente bem-intencionada, mas inteiramente dominada pela concepção psíquica acima referida. É sugerido que o professor seja formado em situar-se no lugar do aluno, percebê-lo, mas essa compreensão é suposto emergir de uma leitura assente na compreensão de interesses objectivos, que, por sua vez, se encontram fundados numa realidade de classe.

As interpretações de Hargreaves, embora perspicazes, são sucessivamente prejudicadas pelo constrangimento cognitivo que lhe provoca o modelo behaviourista. Por exemplo, na interpretação do mau-comportamento recorrente de alguns alunos:

> Complexas são as causas desta orientação (…), mas, com respeito ao argumento, parecem resultar da incapacidade permanente de agradar ao professor e da convicção de que, para o aluno, não é uma actividade rentável[159].

O autor aguenta com dificuldade a interpretação nos termos do modelo, não abrindo, todavia, a porta para a discussão aprofundada do estabelecimento das identidades escolares. Ainda que, na sua dimensão "macro", o autor estabeleça um nexo explicativo para os comportamentos "desviantes", baseado na ideia de ruptura identitária no seio das comunidades operárias, a sua dificuldade em associar este processo à dimensão "micro" da sala de aula é nítida. Segundo o modelo desenhado, o aluno não rompe o seu papel prescrito (bem comportado) porque se retire defensivamente de uma resposta do professor, que é cada vez mais sentida como uma ameaça à identidade, mas sim rebela-se porque não retira benefícios de uma fachada que falha em atingir o seu objectivo (obter uma boa avaliação). Embora a interpretação não seja necessariamente falsa, ela é extremamente redutora e pouco sensível ao modo de operação das identidades culturalmente fundadas.

Em termos muito simples, e como referimos aquando da apresentação da sua macro-teoria, Hargreaves parece ter dificuldade em conceber a ideia de reconfiguração identitária e incorporar mal a dimensão de criatividade simbólica associada à mesma. Parece-nos que, por essa razão, não só entrevê nas sub-culturas juvenis fenómenos de marginalização, bem como tende a insularizar, **por princípio**, na sua análise da sala de aula, a cultura das "crianças proletárias" face à cultura da escola "generalista" e, igualmente, face à cultura das classes médias.

Como referimos, a caracterização do professor parece ser feita com mais sucesso, na medida em que nitidamente existe uma maior correspondência do comportamento observado ao papel "prescrito", o que facilita uma interpretação comportamentalista. Embora de forma superficial, o autor delineia um nexo de formação identitária para o professor, apresentando a muito razoável ideia de que este, na aula procura fazer uma interpretação pessoal do papel que lhe é prescrito e que acarreta um conjunto de expectativas de conformação por parte dos alunos:

> Quase todos os professores formam um ideal, ainda que seja vago, do que constitui o bom professor e tudo o que se aproxima do ideal é encarado como bom.[160]

[159] Hargreaves, D. (1986) Las Relaciones Interpersonales en la Education, Madrid, narcea, p. 184.

A delimitação deste papel é, por sua vez, segundo Hargreaves feita por força de uma idealização com contornos mais ou menos institucionais do seu comportamento e dos alunos,

> Abandonar a formalidade é arriscar-se a perder o que os professores chamam "o respeito" dos alunos. (…) é uma mescla de formalidade, cortesia e submissão, que reconhece o papel do professor como autor de regras (…) o comportamento dos alunos que ameaçam este papel define-se como "mau" e deve ser castigado (…)[161]

sucessivamente reforçada e modelada por convenção, pressão dos pares:

> As pessoas importantes para o professor são os demais professores e, em comparação com a boa reputação no seio desta fraternidade, a boa opinião dos estudantes parece coisa de escasso valor (…) O professor sabe que os colegas o julgam pela destreza com que domina os papéis básicos de criador de disciplina e promotor da aprendizagem (…) A preocupação por demonstrar o seu êxito e suprimir todas as provas em contrário afecta o modo como se comporta em aula.
> (…) O Professor deve equilibrar a sua própria satisfação pessoal com a necessidade de impor uma definição prevista pelo director, os colegas e demais associados ao papel[162]

O comportamento do professor em sala de aula será primariamente, pois, o resultado do encastramento do ideal personalizado com os parâmetros do papel prescrito, originando a referida interpretação pessoal do mesmo. Dada a particular incidência de um comportamento que poderemos considerar ético, Hargreaves tende a não identificar, dados os constrangimentos do seu modelo, o comportamento dos professores como carregados afectivamente. Por exemplo, não é concebido que a imposição de técnicas directivas por parte do professor seja, muitas vezes, uma mera retirada, semelhante aos alunos, para um terreno confortável, na sequência de um comportamento sentido como agressão (o mau-comportamento do aluno). O comportamento do professor é *estritamente* visto como estratégia calculada, o que provoca perda de informação relativamente à operação da sua identidade.

A interpretação da interacção, à luz de um modelo assente na rivalidade pela definição da situação, cria um quadro característico. Quando existe congruência entre as duas definições, emerge concórdia caso contrário, discórdia na sala. Na maior parte do tempo existe uma pseudo-concórdia, gerada pela convivência de definições da situação parcialmente compatíveis, e efectuada através de uma negociação na qual os alunos detêm alguma autoridade.

A negociação em si é contínua, havendo alguma estratégias típicas por parte de ambos os grupos para assumir controle da situação. Os professores tenderão a aplicar técnicas do tipo "cenoura-e-cacete", fazendo promessas (passeios, recompensas na avaliação…) e proferindo ameaças (falta, castigo, má nota…), podendo, nestas últimas, apelar à possibilidade de intervenção de uma autoridade superior (conselho directivo/executivo). De forma semelhante, os alunos caracteristicamente operam as suas estratégias invocando a necessidade de justiça e, igualmente, a possibilidade de intervenção de uma autoridade superior, personificada pelos pais.

---

[160] Idem p. 144.
[161] Idem, p. 138.
[162] Idem pp. 140-141e 158.

A observação da dinâmica de aula por parte do autor é, parece-nos, um sucesso. O facto de que Hargreaves escolha fazer uma observação baseada no registo dos momentos fundamentais de afastamento e convergência simbólica, como sequência e cadeia relacional, permite-lhe, apesar da metáfora conflitual, identificar com extremo rigor momentos fundamentais e subtilezas da interacção em ambiente de aula. A grande limitação do modelo prende-se, como referimos, com a tendência para produzir interpretações que perdem informação cognitiva de peso e, eminentemente, a que permite aferir os factores que estruturam as identidades individuais.

Hargreaves manifesta, em pontos, pressentir que há algo que sucessivamente "escapa" ao seu modelo. Por exemplo, comentando o comportamento dos professores:

> Se o comportamento do professor para com o aluno se encontra condicionado pela sua percepção e avaliação do mesmo, é necessário um conhecimento muito mais profundo que o actual sobre a base sobre a qual o professor efectua as suas percepções, avaliações e categorizações.[163]

Embora Hargreaves corteje a ideia de que *ambos* professores e alunos se encontrem enredados numa prescrição educativa, uma utopia, com a qual desenvolvem uma relação conflituante, mediada pelas suas próprias redes de valores e disposições individuais, a perspicaz identificação dos momentos desta tensão é sub-aproveitada dado o reducionismo efectuado pelas interpretações comportamentalistas.

O seu mapeamento das áreas de tensão interactiva é, todavia, rigoroso e deve ser registado com atenção, visto fornecer indícios preciosos sobre a operação das identidades de professores e alunos. Do lado do professor, Hargreves identifica as já referidas idealizações e prescrições do papel, bem como a presença de movimentos, que embora vistos pela perspectiva da lógica custo-benefício, identificam retiradas defensivas do professor e a consequente perda de convicção associada ao cumprimento cabotinado do papel:

> Porque o professor se encontra sob ameaça vê-se obrigado a seguir os requisitos formais do seu papel. (…) Quando o professor se transforma em cumpridor de um papel mais do que uma pessoa, encontra escassa satisfação nas suas tarefas e sente menos atracção pelo seu papel[164].

Comentários como este encontram-se desgarrados pelo texto, denunciando que Hargreaves procura, embora sem compromisso teórico suficiente, envolver elementos psico-dinâmicos na sua modelização dos comportamentos, que no fundo expliquem as lógicas subjacentes de "valorização" que os professores e alunos desenvolvem.

O autor intui claramente, também, embora não o explique, que a estratégia mais comum de controle da turma por parte do professor é a de criar a adesão dos alunos ao papel através de um constante cumprimento de tarefas:

> (…) um dos elementos centrais do papel do aluno exige que este se deixe absorver pelas tarefas académicas (…) deve contribuir através da arte da concentração e da perseverança

Ou seja, apesar de não conceptualizar que a ritualização prescritiva seja uma idealização que influi determinantemente o próprio ideal pessoal do professor, que pode conduzir a acções defensivas no caso de rupturas cognitivas, o autor identifica claramente o

[163] Idem, p. 150.
[164] Idem, p.157.

método i.e. a manifesta preponderância de uma rede simbólico-material, activada pelos professores.

As rupturas cognitivas com o ritual, percebe-o também Hargreaves, que sejam eminentemente perpetradas pelos alunos provenientes das classes mais fragilizadas e que, na sua sequência, os professores tendam a agir baseados numa lógica, que ele classifica como sendo de "discriminação involuntária"

> Ao que parece, o professor deduz que se um aluno tem êxito, deve estar satisfeito com a escola (…) (…) a percepção dos alunos por parte dos professores varia em conformidade com os antecedentes de classe dos alunos (…) quando a turma consta de miúdos de classe média, quase todos são bastante inteligentes, trabalhadores e entusiastas[165]

De forma mais ou menos esparsa, pelo texto, são identificados os movimentos característicos do professor que desenvolve a sua acção dialogante com a identidade prescrita. Ironicamente, e apesar do modelo não o prever, a admissão de elementos afectivos na interpretação do comportamento do professor é mais forte do que nos alunos, porque é menos óbvia, tornando-se fácil veiculá-la através de pequenos reparos imiscuídos no texto. A adesão mais rigorosa do professor ao papel, com consequente integração de elementos constitutivos do mesmo na sua estrutura de ideais cria um envolvimento emocional que pode fazer passar por calculatória instrumental uma mera defesa instintiva[166]. Como Goffman de facto foca, o papel torna-se, em muitos casos, uma segunda pele.

Na mesma linha, o comportamento dos alunos é estereotipado através de comentários circunstanciais como "quando era miúdo não me interessavam nada as matemáticas", para descrever o tédio e as dificuldades de aprendizagem que certos alunos sentem. Hargreaves, surpreendentemente, parece partilhar com os professores que observa o preconceito básico de que quando os alunos não aprendem é porque não se interessam. Tal deve-se ao facto, como se referiu, de que os seus comentários psico-dinâmicos e formativos de passos da sua teoria sejam esparsos e alheios ao fundamento do seu modelo: a intencionalidade Meadiana. Veja-se, por exemplo a sua descrição das lideranças destrutivas em contexto de aula:

> Situações como a precedente são excepcionais, porque só sucedem sob o comando de um *cabecilha* com talento (…)[167]

Note-se o termo utilizado, "cabecilha", denunciador de um tom constante, que quer fazer supor que existe uma irremediável guerra, para os quais os alunos proletários e resistentes, bastiões da sua cultura, trabalham estrategicamente, mesmo que nem sempre conscientes de tal.

Note-se que o autor parece, em certas passagens encaminhar-se para uma integração conceptual perfeita, embora sempre com um conjunto de juízos de valor implícitos sobre o grau de intencionalidade:

---

[165] Idem pp. 149-152

[166] O modelo de Hargreaves contém incoerências internas e é frequente, porque necessário (☺) utilizar argumentos próprios da teoria das relações de objecto para fundamentar posições behaviouristas.

[167] Idem, p.159, ênfase nossa.

> Interessa-lhes [aos jovens] sobreviver, adaptar-se ao que é inevitável e, com esse fim, idealizam tácticas para satisfazer e agradar, já que, quando compraz ao professor, o aluno preserva a sua auto-estima. Consegue que a corrente de aprovação continue a fluir para si e ele se esquive aos apertos, às vergonha, à desaprovação, desgosto e castigos que acompanham a os seus erros de palavra e trabalho.
> (…) O rapaz membro de família proletária responde pior ao sistema de prémios do professor, aos exames (…) e mais disposto a rebelar-se contra a insensatez que representam as pedras desperdiçadas que compõem as lições [metáfora de construção civil][168]

Apesar da perspicaz identificação da operação dos mecanismos de defesa dos alunos e do fundamento *a la Bernstein* da sua identidade escolar friccional num eventual *ethos* de classe, a causalidade é, todavia, condicionada à medida da metáfora conflitual no parágrafo seguinte

> (…) [o professor] deduz erradamente que [o aluno] carece de objectivo porque não está identificado com o seu próprio. (...) Além do mais, porque o aluno é uma criança, o professor atribui o seu comportamento irrazoável a infantilidade e imaturidade.[169]

Entrando numa certa contradição interna, Hargreaves, de modo a manter-se dentro dos limites do seu modelo, admite que os alunos possuam objectivos distintos e que, *por isso* não se interessem.

A ausência de compromisso com as noções psicodinâmicas avulsamente invocadas, a par da insularização cultural subjacente ao modelo conflitual levará, eventualmente, o autor à subscrição de um ideal educativo baseado na inscrição forçada da pedagogia compreensiva nos termos de um modelo comportamentalista. O resultado é a sugestão de um regime educativo voluntarista, que gere aprendizagens "significantes" para os alunos.

Ou seja, em vez de discutir as possibilidades de criatividade simbólica e de criação de uma inovação educativa incremental, Hargreaves opta por avançar para o desenvolvimento lógico das suas noções: se as crianças não estão interessadas no ensino, devem escolher a sua educação, as suas disciplinas e efectuar a sua avaliação. Numa acepção mais leve, a sugestão sugere proximidade a uma pedagogia invisível, nos termos de Bernstein, mas com uma dimensão "proletária". Numa acepção dura, o sistema sugerido implica a redução dramática da escolaridade obrigatória, com igual baixa da idade legal para o desenvolvimento de actividades laborais, de modo a acomodar preferências mais "proletárias". Em ambos os extremos, a autoridade e responsabilidade encontrar-se-ão tendencialmente nas mãos das crianças.

Este sistema assemelha-se-nos frágil do ponto de vista desenvolvimental, visto que sob a bandeira do respeito pelas preferências e características das crianças, oblitera as possibilidades de acesso a diversos tipos de conhecimento por parte dos membros dos grupos sociais mais fragilizados e trabalha no sentido de uma supressão, a nosso ver, excessiva da autoridade do adulto[170]. A "liberdade" sugerida cria, ainda, em potencial, uma separação ainda maior e quase permanente entre grupos sócio-económicos, gerando autênticas castas, onde o voluntarismo se confunde com o destino. O cenário de

[168] Idem 176.
[169] Idem.
[170] Esta é, alias, uma crítica muito frequente a Rogers, que o conduziu a admitir elementos semi-directivos na sua pedagogia.

aterragem lembra fortemente a prescrição social do EngSoc[171] do "1984" Orwell, com os domesticados elementos do partido (as classes médias) acreditando em todas as falsas verdades da ciência de Estado e os "proles", aninhados na sua pitoresca e semi-selvática existência, atracada entre as modinhas da rádio e o convívio comensal junto aos estendais da roupa.

Parece-nos que a "Educação centrada na criança", tal como é sugerida, é um equívoco, resultante de uma interpretação superficial dos problemas reais do processo educativo. A criação de uma escola feita pelas crianças não corresponde *necessariamente* a uma desestruturação total do papel convencional do tutor ou a uma reformulação completa da presente organização escolar. Parece mais ter a ver com a comunicabilidade das redes simbólicas mobilizadas pelos participantes no processo e com o combate à segregação e ao preconceito, factores não necessariamente promovidos por uma escola "voluntarista".

Em termos globais, o modelo, ao enfatizar o corte entre os grupos (no qual o consenso funcional entre os alunos parece exercer um papel excessivamente pesado) e as acções de realinhamento tendentes à implementação de agendas conflituantes, restringe a possibilidade de descrição das situações de aprendizagem. Adicionalmente as verificações sucessivas que o autor faz de dinâmicas afectivas entre os alunos e o professor, levam Hargreaves inadvertidamente a interpretações Piagetianas do desenvolvimento cognitivo que são directamente herdeiras da psicodinâmica Freudiana (por exemplo o lugar de autoridade do professor-instrutor, simultaneamente substituto afectivo dos pais). Nem por isso, todavia, Hargreaves admite ideias simples como a ocorrência de mau comportamento como forma de obtenção de uma atenção por parte do professor facultadora do processo de aprendizagem, dada a sua função sublimadora de frustração e não como mera operação de uma "estratégia" tendente a um consenso funcional da equipa.

Mais do que isso, o autor não parece discernir que a capacidade de compreensão das reacções emotivas do outro concede um aceso privilegiado à troca simbólica, à criação de uma efectiva poética da aprendizagem, visto que aumenta as hipóteses de interpretação não conflitual dos comportamentos e consequente ajustamento bem sucedido da resposta. Utilizando o exemplo anterior, o professor ao não interpretar o mau-comportamento do aluno, tipicamente emotivo (aparentemente "irracional" e desinteligente), como simples agressão, mas sim como manifestação expressiva – não necessariamente instrumental, reduzida a objectivos - poderá encontrar neste os elementos simbólicos necessários para estabelecer uma ponte que potenciará a dinâmica produtiva da sala de aula. Esta dinâmica, que efectivamente ocorre em sala de aula, escapará ao olhar do investigador que apenas procure a evidência de acções de realinhamento face a uma estratégia "indígena". Na nossa óptica, a indigenização é apenas uma das possibilidades cognitivas da Educação.

A ocorrência de modulações, eventualmente fenotípicas da expressão afectiva deve ser interpretada com cautela, pois não corresponde necessariamente à manifestação de uma intencionalidade estrita, da perseguição de interesse instrumental. Contrariamente ao que tanto horroriza um certo *behaviourismo*, a criação de conhecimento e a

[171] Combinação dos termos "English" "Socialism", nos termos da moderna língua instituída pelo Estado Orweliano.

aprendizagem são processos crivados de emoção que tanto serve a subtilização e a capacidade reflexiva, como cria, efectivamente momentos puros de descarga.

Como mencionámos, o modelo de Hargreaves é francamente perspicaz no que respeita à identificação dos momentos do conflito entre professores e alunos, estabelecendo-se num auxiliar precioso para identificar alterações na dinâmica cognitiva da sala de aula. Neste sentido, faremos uso de algumas das suas ênfases de pesquisa, como seja a atenção à pedagogia prática dos professores (o estilo) e às técnicas que estes utilizam para desenvolver as tarefas básicas associadas à sua missão em aula de "ministro do conhecimento".

No entanto, o "papel" do professor será compreendido, de forma mais extensiva, como se encontrando perpassado pela operação de princípios cognitivos com os quais ambos professores e alunos negociam, assumindo posições e formando equipas de acordo com conveniências que extravasam a mera fronteira entre professores e alunos. Se esta fronteira, por um lado é facilmente activada em virtude de um acesso diferenciado ao conhecimento codificado, por outro, dependendo da relação de aprendizagem estabelecida, professor e alunos podem, por vezes, formar uma equipa conjunta, bem como pode haver, ao longo da aula, divisão interna entre os alunos (não meras "capelas"… de classe).

Adicionalmente, e como temos vindo a frisar, a aprendizagem é mediada por relações afectivas e a própria dinâmica de sala de aula é profundamente afectada pelas reacções que os alunos têm face ao conhecimento apresentado. O conhecimento em si é encarado como tendo um papel de importância capital na definição da dinâmica de aula, no sentido em que é transmitido e efectivamente criado em situação de aula, por intermédio de objectos técnicos mais ou menos materializados que podem ou não ser eficazes na criação de rotinas estáveis e no estímulo do conhecimento (motivando estudo, e estimulando a memória).

A ideia que iremos testar prende-se, nos termos de Helen Verran (ver à frente), com a observação de uma política ontológica que conhece a sua apoteose Educativa na própria sala de aula. Os alunos e os professores são os participantes efectivos dessa política, assumindo posições face à mesma, de forma mais ou menos reflexiva. Alguns alunos tenderão a ser mais veiculadores da pedagogia e estilo apresentados do que outros. Tal não significa, todavia, que sejam perseguidos, necessariamente *objectivos*.

Esta posição, que elaboraremos à frente, contém algum paralelo com o que o próprio Hargreaves viria a fazer, ao tentar explicar a emergência de "frames" características dos alunos e dos professores, como sendo produto da sua posição no contexto de uma relação estabelecida no contexto da desagregação das comunidades operárias.

Como já referimos, todavia, pensamos ser possível entender a dita destruição comunitária como um momento de uma transformação fulcral, que morfologicamente pode ser reportada a duas transições civilizacionais: 1) a emergência do Ocidente metropolizado e 2) a reconfiguração cultural operada pelo crescimento dos fluxos migratórios. Neste processo deve ser analisado com cuidado o papel que a mediatização representa na criação e fusão/demarcação das identidades, na medida em que esta opera uma transformação fulcral no que é entendido como semelhante e diferente.

O estudo de Hargreaves foi extremamente influente e marcou o compasso para todo um conjunto de abordagens que reflectiriam sobre a interacção de sala de aula. Os autores interaccionistas viriam a colocar a tónica das suas análises em pontos diferentes do esquema de interacção, não divergindo, todavia, acentuadamente sobre os elementos a considerar.

Assim, no essencial, o interaccionismo parte da premissa de que tanto professores como alunos partem para a interacção com uma ideia sobre o seu papel e a melhor maneira de o desenvolver, bem como uma perspectiva sobre o "outro lado" i.e. a outra equipa. Esta perspectiva assenta nos estereótipos que os indivíduos transportam (sobre sexo, idade, etnia, origens sociais, segmentos escolares) e na experiência da própria dinâmica de aula.

Assinalavelmente, os autores poderão ter variações sobre a concepção de inconsciente que formulam, aproximando-se ou afastando-se de noções estruturalistas. Estas abordagens são, muitas delas, amplamente comunicantes com uma linha construtivista, baseada em Schultz, Berger & Luckman, sendo, por isso, classificadas como pós-modernas.

Persistentemente, embora muitas das observações destes autores suponham dinâmicas empáticas, a concepção da mente é relativamente *fina*, sendo esta essencialmente vista como uma estrutura de ideais (estereótipos), eventualmente refináveis através da experiência, que funciona como fluxo de informação, sem nenhum mecanismo claro de elaboração e fixação de significados que conduza a criação de expectativas e preferências. Quando ensaiada uma estruturação da consciência, esta é feita, na maior parte dos casos, no sentido da operação de um *ethos* de classe, o que aproxima a teoria de uma elaboração microscópica da autonomia parcial de tipo Marxista.

Assim, vamos verificar dois tipos de oposição característica nas teorias interaccionistas:

- Ênfase no papel dos alunos ou no papel dos professores como definidores da situação de aula;
- Concepção "classista" do inconsciente ou pelo menos determinação estrutural das estratégias quer de alunos, quer de professores, por oposição a concepções que advogam a possibilidade de estabilização local dos objectivos da acção;

Na margem dos estudos dedicados ao papel do professor e a sua influência sobre a definição da situação de aula, encontramos Sharp e Green[172], que tendem a conceptualizar a existência de determinação estrutural sobre os métodos dos professores. Ainda que não avançando propriamente a natureza inconsciente dessa determinação, os autores entrevem, tal como Althusser que, apesar de alguma variabilidade do discurso dos professores, os métodos, critérios e resultados finais dos professores tendem a ser os mesmos, *dado* um determinado ambiente institucional/organizacional.

Hammersley elaborou uma interessante tipologia de posições características, que pode ser utilizada como instrumento de reflexão, embora se baseie num catálogo de

[172] Sharp, R.; Green, A. (1975), *Education and Social Control. A Study of Progressive Primary Education*, Londres, Routledge

oposições evidentemente subjectivo. A relativa convergência de critérios na prática, é identificada por diversos autores e parece querer apontar para um consenso pedagógico relativo que reconduz a discussão interaccionista para a premência das questões colocadas pelas teorias estruturalistas.

De forma geral, estes autores apercebem-se que os professores mobilizam vulgarmente as mesmas categorias para diferenciar os alunos e parecem convergir na definição das mesmas. Assim os termos "bright" e "thick" aparecem recorrentemente nos estudos anglo-saxónicos aludindo aos significados genéricos de 1) interessado/atento, bem-comportado e 2) desinteressado, mal-comportado, respectivamente.

Roy Nash[173] consegue, eventualmente identificar um padrão linguístico nas categorias utilizadas em entrevistas para descrever os alunos, o que apela à necessidade de atenção por parte do investigador ao uso de dualidades características utilizadas pelos professores para classificar os seus alunos. Em Português deveremos considerar a ocorrência de termos como "bom" e "mau" aluno, "atento" e "desatento" e todos os que recorrentemente sejam utilizados para categorizar, procurando detectar os significados exactos que os professores atribuem aos mesmos.

Estes termos, para Sharp e Green, criam uma categorização dos alunos que é rígida e que negligencia o facto de que o mau aluno, "lento", "pouco brilhante" (thick), muitas vezes não, aceite simplesmente, os métodos pedagógicos implementados, podendo no entanto apreender os conteúdos noutro contexto de aprendizagem.

Nell Keddie[174] avança, ainda, para a ideia de que o conceito de inteligência e capacidade utilizado em educação seja tudo menos objectivo, correspondendo à adesão dos alunos a conteúdos e um tipo de apresentação que, sugestivamente, poderá (tal como em Sharp e Green) estar condicionado por pressupostos/estereótipos classistas. A autora avança com a posição de que os "bons alunos" são para os professores, na generalidade das vezes, apenas aqueles que não levantam muitas questões e que aceitam o conhecimento de forma passiva.

Keddie sugere, ainda, que se tenha em particular atenção, durante o trabalho etnológico, a relativa diferença de expressão dos professores nas entrevistas e durante a aula. Em termos práticos, na aula, embora o professor active alguns dos conceitos evidenciados em entrevista, não os verbaliza, revelando as suas posições pedagógicas e posições pessoais doutras formas.

Note-se que, embora discutindo as questões estruturalistas clássicas associadas às tensões provocadas pela implementação de um consenso (neste caso evidente na pedagogia prática), esta problematização configura as premissas pós-modernas da sociologia da Educação.

A relativização dos conceitos (em particular os de inteligência e capacidade) que durante décadas permitiram a implementação de uma versão universalista e caracteristicamente Ocidental do desenvolvimento cognitivo dos alunos, introduziram a

[173] Nash, Roy (1976), *Teacher Expectations and Pupil Learning*, Londres, Routledge.
[174] Keddie, Nell (1971), "Classroom Knowledge" in Young, M. *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan, Londres.

necessidade de fazer um reconhecimento da topologia da rede simbólica na qual a interacção se desenrola. Assim, esta corrente convida a entender os conceitos mobilizados como construções situadas num ambiente cultural, eventualmente utilizados com uma determinada função.

Esta abordagem, que eventualmente viria desenvolver-se nas ideias de Latour, Callon e Law, entende a acção dos actores como ancorada em torno de dois eixos fundamentais: a efectuação local da acção, onde os actos adquirem significado através de ritualizações que envolvem combinações de palavras e objectos físicos; os nós mais afastados da rede simbólica (lei, pertença nacional, missão religiosa), não imediatamente detectáveis, mas com influência sobre a acção, podendo determiná-la pela força que os conceitos associados as esses nós exercem sobre a consciência dos intervenientes.

Embora esta conceptualização se encontre simultaneamente próxima da discussão funcionalista (e, em Keddie, próxima da sócio-linguística de Bernstein) e da teoria neo-Weberiana dos apoios convencionais (por exemplo, a reformulação etnometodológica de Nicolas Dodier) ela efectua uma bem sucedida transição para uma esfera abstracta das redes simbólicas, alegadamente evitando o recurso a axiomas comportamentais de classe ou a noções estruturais tradicionalmente usadas. Esta abordagem mantém todavia, na nossa opinião, alguns dos problemas do interaccionismo simbólico, introduzindo alguns preconceitos epistemológicos que discutiremos na secção seguinte.

Os autores que enfatizam a contribuição dos alunos para a definição da situação de aula tendem a atenuar a força dos pressupostos estruturais sobre a interacção e a conceptualizar a consciência dos alunos como essencialmente "livre", ou pelo menos não sugerindo demasiado sobre relações estruturais em acção (como a existência de uma determinação de classe).

Estes autores ultrapassam uma excessiva simplicidade das posições de Hargreaves sobre os alunos, como sejam a intencionalidade estrita (passa a haver flexibilidade afectiva), ou a dualização/insularização cognitiva (a favor e contra o sistema), introduzindo definitivamente a relativização dos termos da aprendizagem. Estes autores convergem com o primeiro no que respeita aos factores que eles crêem ser critérios fundamentais que os alunos utilizam para avaliar os professores: humanidade/simpatia, transmissão efectiva do conhecimento e capacidade de disciplinar/controlar a aula.

Tal como em Hargreaves, a tendência é a de "psicologizar" a análise do comportamento dos alunos na dinâmica de aula, avançando axiomas comportamentais que vogam (embora de forma não declarada) entre a noção de transferência Piagetiana da autoridade dos pais e a operação de um inconsciente de classe. Embora se mantenha a linha divisória entre professores e alunos, nestes autores, é visível a tentativa de conceptualizar a hipótese de posicionamentos intermédios por parte dos alunos, o que anula parcialmente a visão estática de uma equipa de alunos e uma de professor(es), sendo inclusivamente introduzida, no contexto do modelo da intencionalidade, a possibilidade de alteração das premissas dos consensos gerados.

Pollard[175] procura identificar tipos característicos de posicionamento dos alunos perante o professor e os colegas, identificando três grupos característicos a partir de uma pesquisa desenvolvida numa escola feminina:

- As *Goodies*, "boazinhas", deferenciais para com o professor, calmas, com um desempenho moderado embora procurando estabelecer uma imagem de boas alunas, más a desporto e com uma auto-imagem amigável;
- As *Jokers*, "brincalhonas", com uma pitada de provocação, tentam alterar o rumo das aulas com provocações encapotadas, têm bom desempenho, boas desportistas, comunicam e gracejam com o professor, mantendo um certo nível de solidariedade com este; o sucesso escolar é encarado como uma forma de manter uma relação descontraída com os professores;
- *Gang*, tendencialmente agressivas e desconfiadas, pouco graciosas, enfurecendo-se com facilidade e conflituantes com outros gangs; os membros do gang tendem a insurgir-se quando se sentem objecto de injustiça, encarando, genericamente a aprendizagem escolar como uma perda de tempo.

Segundo o autor, a dinâmica de sala de aula desenvolve-se em torno das estratégias que os membros destes grupos desenvolvem para suster estas identidades e a pertença aos grupos associados. Procurando observar como é que as alunas mantêm a imagem, se divertem, controlam o *stress* e retêm a sua dignidade ao longo das actividades escolares i.e. os interesses imediatos dos alunos, Pollard sugere que as boazinhas tendam a criar uma adesão estrita ao que percebem como a linguagem e as regras oficiais da escola, por oposição aos membros do gang que operam fundamentalmente segundo as regras dos seus pares, frequentemente contra as regras da escola. As brincalhonas, por sua vez, parecem revelar uma capacidade de operar segundo os dois tipos de funcionamento, jogando habilmente em ambos os lados e repartindo a sua lealdade entre o professor e os seus pares.

A visão de Pollard é extremamente perspicaz e acolhe tão depressa uma versão mais "classista" do ambiente de sala de aula, como uma visão estritamente comportamental, não necessariamente determinada. A ideia de manutenção da identidade ao longo do desempenho configura, com algum sucesso, a existência de um factor de coerência da personalidade, que integra lealdade grupal, configuração cognitiva e dinâmica de aprendizagem.

Ao enumerar os "interesses imediatos dos alunos", mas também ao assumir pouco sobre as determinantes dos mesmos, Pollard escapa um pouco à teorização Marxista do inconsciente de classe, enquanto consegue identificar momentos chave da psico-dinâmica com influência determinante sobre o curso da aula. A sua concepção de personalidade assume um lugar intermédio entre o *self* de Mead e a concepção da teoria dos objectos, evitando admitir, *de forma clara,* a introdução de elementos afectivos na observação.

No entanto a sua visão da aprendizagem e da dinâmica de sala de aula é equidistante face às abordagens tipo "inconsciente de classe" e à psico-dinâmica de raiz Freudiana. Por um lado, as membros do *gang* podem com facilidade ser identificadas com as

[175] Pollard, A. (1984), "Goodies, Jokers and Gangs" in Hammersley and Woods (ed.), *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*, Open University Press

crianças auto-sabotadoras da classe operária, impulsionadas por manter a sua identidade dura e prática, enquanto que as brincalhonas são identificáveis com os membros de uma certa classe média, com acesso facilitado aos códigos escolares, o que lhes permite ter uma enorme facilidade de transição entre alinhamentos cognitivos.

Os membros do gang e as próprias boazinhas podem ser facilmente identificadas com membros de grupos provenientes de classes mais fragilizadas (ou em mobilidade ascendente), que tendem a recusar a diferença e a violência cognitiva dos códigos oficiais, ou então a submeter-se a estes de forma acrítica e submissa. Note-se que as boazinhas não manifestam, no final de contas, um controle elevado dos códigos utilizados pela escola.

Por outro lado, o esquema é suficientemente flexível, para que possamos visualizar no mesmo uma dinâmica que transcende os lugares de classe, ou que para além destes, evidencia na inércia da identidade dos grupos, factores eminentemente afectivos, legíveis na tentativa de aproximação ao professor ou na expressão de dureza, caracteristicamente defensiva.

Note-se que, embora possa haver determinação de classe, as posições identitárias não emergem *necessariamente* desta. Apesar de uma eventual consideração de elementos estruturais na construção de grupos, o modelo de Pollard parece apelar a uma noção morfológica da criação dos grupos, assente na ideia de afinidades electivas entre os pares. No presente esquema, uma criança criada entre duas culturas poderá ser um *Joker* na escola devido à sua facilidade de transitar entre esquemas cognitivos e nem por isso enquadrar-se num contexto de classe média alta.

Esta noção é, aliás, cortejada para além de Pollard, por outros autores interaccionistas, que no entanto têm dificuldade em escapar à ideia de deteminação de classe. O modelo de Woods[176] é, de forma semelhante ao de Hargreaves, uma descrição do conflito negociado entre alunos e escola, embora introduzindo maior flexibilidade na conceptualização dos consensos e identidades dos alunos.

O autor assume que a cultura de base, assente nos valores, crenças, estilos de vida, códigos e formas de compreensão assimilados pelos alunos, origina perspectivas particulares (*frameworks*) que influenciam as estratégias que estes desenvolvem para estabelecer e manter a sua identidade.

O esquema de Woods é essencialmente comportamentalista, conceptualizando o desenvolvimento local de estratégias adaptativas e reflexivas, embora sugira a ideia de um inconsciente de classe na base da formação das identidades. Segundo Woods, conforme os anos passam, os alunos vão criando um reforço da sua posição de base, acentuando a sua dissonância (retirada total, rebelião, intransigência) ou conformidade face aos meios e objectivos do ensino escolar. Na medida em que o sistema reage no sentido de minorar o impacto dos grupos dissonantes e reduzir o abandono e insucesso escolar, criando segundas oportunidades, tolerância e opções segmentares, são engrossadas as fileiras dos especialistas do sistema, no vulgo "cábulas", que adoptam uma estratégia de "colonização".

[176] Woods, Peter (1983), The Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint. Londres. Routledge.

Furlong aprofunda a ideia de estratégias adaptativas, mas procura afastar-se do pressuposto de um consenso funcional permanente no grupo de alunos, apontando, em definitivo, para a necessidade da análise da interacção considerar que as alianças entre os alunos são flutuantes.

A formação de grupos é entendida como estando associada a uma empatia perceptiva, desenvolvida através da comunicação, em que são partilhadas tipificações, lógicas que, ao serem confirmadas por outros permitem criar estratégias partilhadas, definições conjuntas da situação. Ou seja, Furlong descreve o processo informacional subjacente ao estabelecimento de relações empáticas.

Nestas perspectivas é visível que o estabelecimento da identidade e a dimensão inconsciente dos indivíduos são, apesar das perspicazes evidências do interaccionismo, problemas teóricos mal resolvidos no contexto da teoria. A concepção Meadiana da personalidade obriga a uma formulação complementar da personalidade que adopta uma de três soluções típicas:

1. teoriza uma reflexividade dos indivíduos excessivamente preponderante e consciente, do tipo "qualquer pessoa escolhe qualquer coisa";
2. reconduz a teoria à determinação do inconsciente pela posição de classe;
3. requer o encastramento de uma ética de actuação de tipo Weberiano, que explicite a pressão que certos objectos, estruturas cognitivas, convenções e instituições exercem sobre a acção.

A última posição, que ainda não debatemos, servirá de ponto de partida para o estabelecimento da nossa própria posição, embora assistida das considerações cognitivas da teoria dos objectos e de uma discussão da influência dos grandes agregados culturais sobre os mapas cognitivos dos indivíduos.

Na maior parte dos casos, os estudos interaccionistas recorrem às primeiras duas soluções, ou a uma combinação das duas, mantendo, neste último caso, as premissas estruturais relativamente ocultas. A solução ética, neo-Weberiana, que cria uma estruturação da acção individual em torno de sistemas de autoridade mais ou menos formalizados é francamente compatível com a análise interaccionista, e produz uma alternativa à análise baseada na estrutura de classes de inspiração Marxista.

Os Etnometodólogos levantam, todavia, objecções ao trinco teórico por recurso quer à análise de classes, quer à criação de uma axiomática comportamental compreendida dentro dos limites de códigos de conduta éticos. A conceptualização de linhas de acção individuais submetidas a esse tipo de axiomáticas excluem da análise, segundo estes autores, a construção local do sentido, na medida em que partem da aplicação de códigos externos etnocentrados ou característicos da sociologia, sem necessária aplicabilidade ao contexto observado.

A Etnometodologia propõe, pois, que o investigador procure compreender os objectos que os próprios actores utilizam para categorizar e expressar e partir deste para efectuar a análise da interacção. Para este efeito, as interacções são entendidas como fenómenos únicos, analisáveis de forma relativamente independente, em que os indivíduos intervenientes constroem progressiva e conjuntamente o sentido da acção.

Este processo, durante a comunicação oral ou corporal é conseguido através de uma definição progressiva da situação. Nesta, o emissor, transmissor da mensagem, fornece pistas aos receptores para que estes possam indexar o discurso segundo as suas categorias pessoais. Por sua vez, os receptores formam, por intermédio dessa indexação, um sentido, gerando uma compreensão da situação que se estende retrospectivamente (compreendendo o que foi dito e feito) e prospectivamente, criando expectativas sobre o que irá ser dito e feito. Esta posição mais fundamental, pode ser aligeirada no sentido se uma integração de caracteres culturais na análise, que permita situar o discurso e as acções dos agentes, indicando pistas sobre o sentido formado.

A etnometodologia constitui-se como uma pretensa recondução pesquisa aos elementos fundamentais da observação: as expressões dos participantes (verbalizações e gestos), os objectos envolvidos e o seu papel na interacção, os rituais evidenciados e activados ao longo da interacção. Neste sentido a etnometodologia cria um progresso significativo na análise das interacções ao pugnar por um método que possibilita transcender culturas, permitindo, em teoria, um afastamento face às estruturas características da Ocidentalidade e, em especial, face às construções da ciência social.

A etnometodologia consegue, também, com algum sucesso, integrar as entidades não humanas na acção, observando a influência que estas possuem no estabelecimento das relações. Embora esta dimensão venha a conhecer particular desenvolvimento com os autores ditos pós-estruturalistas, a sua raiz encontra-se na etnometodologia. O seu atomisto relativamente às sequências interactivas torna-a, todavia, numa proto-teoria, ou numa técnica de observação.

Em termos práticos, a etnometodologia baseia-se essencialmente na evidenciação do processo de comunicação e construção de sentido através da análise de sequências verbais. Não sendo propriamente claro onde é que começam ou acabam as interacções (a noção aparenta ser simplesmente a da proximidade física e/ou o estabelecimento de comunicação dentro de fronteiras temporais limitadas), a etnometodologia levanta dificuldades no que respeita ao pressuposto de construção de sentido através do processo comunicacional.

As sequências verbais, embora apontem tanto para conteúdos simbólicos explícitos como implícitos e denotem inclinações reactivas dos participantes às expressões dos outros, constituem pistas para os mapas simbólicos e não os mapas simbólicos em si. Perante este facto, o investigador não assistido de hipóteses exploratórias sobre a morfologia simbólica activada pelos intervenientes, tenderá a usar interpretações puramente baseadas nos seus preconceitos, ou a construir versões ingénuas da sequencialidade da acção.

Um erro comum da observação etnometodológica é o do exotismo face a culturas não Ocidentais, ou o da interpretação ideológica de relações estigmatizadas (ex. feminismo face às relações conjugais; romantismo face às relações industriais).

A versão ingénua da sequencialidade da acção pode emergir da tendência de querer conceber a mente como mera instância indiciadora, o que a torna, sob a hipótese de intencionalidade, num computador. Os agregados perceptivos da mente, subjacentes ao funcionamento simbólico, são, todavia, instâncias de classificação complexas e, no decurso da acção, os indivíduos atribuem diversos significados às palavras e sequências,

analisando-as e criando perspectivas múltiplas, de forma meramente pré-consciente i.e. não "pensam" efectivamente sobre os significados.

O estabelecimento de um sentido pode tanto ter uma raiz estritamente intelectualizada, no sentido do apelo a uma discussão abstracta sobre instituições sociais de vago interesse para o contexto em que decorre a interacção, como pode partir do estabelecimento e confirmação de lealdades pessoais, algumas destas com base instintiva (a declaração de amor ou a confirmação da unidade do grupo perante uma ameaça).

Em termos epistemológicos, a temporalidade evidente da interacção i.e. a sequência verbal (ou de gestos), oculta e mistura-se com a temporalidade real da acção social, que envolve a memória e as idealizações dos indivíduos, em que a sequência (de *conhecidos*) se apresenta como mero suporte para a expressão. As cristalizações dos significados e as ideias que os indivíduos têm sobre aquilo que o mundo é, ocorrem num plano temporal distinto do da contagem dos minutos, e é nesse plano que é feita a interpretação das acções dos outros. O excesso de concentração na sequência "temporal" das expressões pode transmitir a ideia errónea de que o sentido da acção está também a ser exclusivamente construído sequencial e situadamente pelos indivíduos.

Os objectos não se constituem para os indivíduos no momento da interacção, estando meramente indexados em categorias que serão adjacentes a outras evocadas pelos restantes indivíduos. Os objectos do mundo existem previamente com conotações e delimitações puramente pessoais, que os indivíduos colocam em contacto através de um processo de produção poética, que é mais ou menos elaborado consoante existe não só acesso a nexos simbólicos estabilizados, bem como subtileza na aplicação e combinação dos símbolos, por parte dos diversos intervenientes.

Decorre daqui, que se o investigador deve recuperar alguma pureza na observação das interacções, ele deve igualmente formular hipóteses sobre os nexos simbólicos acedidos pelos intervenientes para mobilizar significados, bem como deve ampliar a sua consideração do espaço interno dos agentes. Deverá existir a noção de que a mobilização de significados poderá ser muito primária e o sentido da acção tendente à prossecução colectiva de movimentos essencialmente instintivos. A empatia do observador não poderá meramente basear-se na aparência informacional do discurso, que parte de uma ontologia dos factos sociais assente numa estética sequencial dos factos situados.

Regressando a uma discussão que temos vindo a desenvolver desde o início desta dissertação, ainda que admitamos discutir a acção dentro dos termos da intencionalidade, a versão de intencionalidade escolhida é de extrema importância. Se esta for entendida num sentido estrito, as acções dos indivíduos, mesmo que inconscientes, pressupõem uma escolha assente numa racionalidade computacional.

Nesta particular acepção, as pessoas têm objectivos pessoais e agem no sentido de desenvolver as suas estratégias, construindo interpretações a partir de agregados de perceptos que são escrutinados por comparação com conceitos internalizados. A escolha pressupõe, assim, acesso integral à informação. Mais do que isso, dada a versão mecânica acção-reacção do processo de comunicação, supõe-se uma espécie de universalismo na indexação da informação, como se a cognição fosse mais do que mera

organização i.e. é, apesar do purismo metodológico, assumida a premissa de um *a priori* cognitivo, que torna a informação redutível a partículas que, via um processo de intercâmbio ampliam os mapas cognitivos dos indivíduos que comunicam.

Este movimento teórico apenas é possível na medida em que se concebe a estruturação da acção e a criação de sentido, no local em que se observa a interacção, abstraindo-a, em larga medida, do contexto em que esta decorre e das dinâmicas internas de cristalização dos significados dos indivíduos. Em termos práticos, existe uma omissão recorrente das dinâmicas que conduzem à inércia dos grupos e à regularidade de certas alianças e rituais.

A ideia de que os indivíduos "criem" as situações no processo de comunicação é, todavia, importante para reconhecer a componente poética da situação intersubjectiva e atentar às dinâmicas efectivas de recomposição grupal. George Payne[177] caminha nesse sentido, quando atenta ao papel fulcral que as primeiras palavras de uma aula por parte do professor desempenham no estabelecimento de uma relação entre professor e alunos, que flutua entre a definição rígida da fronteira entre as duas partes ou definição de um grupo totalmente inclusivo.

Embora atentando à dimensão instrumental da definição da situação por parte do professor, esta atenção ao "fabrico" do grupo é de grande importância. Esta perspectiva permite uma ruptura relativa com a premissa de consenso funcional e estabilidade das equipas, sendo coerente com a observação de grupos fracamente consistentes por parte de Furlong e abalando a premissa do corte entre professor e alunos.

Entende-se, nesta dissertação, que o processo analógico que conduz intimamente à formação de sentido pelos indivíduos em conjunto, numa interacção, requeira uma formulação teórica que trate a intencionalidade como a influência de forças que ultrassam a noção física da pessoa (estejamos a falar de estruturas, culturas ou "naturezas"). Ainda que o indivíduo faça, durante a acção, escolhas, não só estas não vão necessariamente no sentido das suas preferências (as pessoas surpreendem-se a si próprias), como as suas preferências podem ainda não ser de todo evidentes i.e. não existe, de todo, uma racionalização das mesmas.

Neste sentido, ainda que a empatia emergente no processo intersubjectivo possa criar uma poética e um espaço comum, haverá que ter em conta que a construção de afinidade não parte necessariamente de escolhas, mas sim de uma busca de compatibilização, que pode extravasar amplamente quer o nível discursivo, quer a própria dimensão ritual da acção.

Note-se que a crítica que fazemos se dirige ao uso de uma intencionalidade estrita que, para além da ausência de consideração de variáveis contextuais, transforma o processo de gestão de informação e escolha numa catalogação à qual se acede à maneira de uma rotina mecânica de escolha nas prateleiras numa biblioteca[178]. A mente, todavia, usa informação afectiva *para fazer escolhas*.

---

[177] Blackledge, David; Hunt, Barry (1985), *Sociological Interpretations of Education*, Londres, Routledge

[178] Ainda que quiséssemos descrever a mente como uma máquina de Turing, existe o problema fundamental de que mesmo um processo mecânico requeira um algoritmo de base i.e. um sistema de

A experiência generalizada dos psicólogos educacionais tem demonstrado, inequivocamente, que as crianças não só retêm melhor os conhecimentos, como os recordam com maior exactidão quando não se *sentem* ameaçadas pelo professor, no sentido de poder ser censuradas ou castigadas pelo fornecimento de uma resposta errada.

Para além da não consideração do mecanismo de regulação emocional das escolhas, partilhada por uma boa parte do interaccionismo, a etnometodologia sofre uma sub-conceptualização dos espaços simbólicos nos quais os indivíduos se encontram imersos. Embora possa ser criticável a saída "fácil" de conceptualizar inconscientes de classe Marxistas ou axiomáticas funcionalistas como modo de explicar a existência de padrões de actuação, autores como Hargreaves ou Woods fornecem, no entanto, uma tentativa de descrição das ancoragens cognitivas e inclinações dos indivíduos.

Uma outra tentativa de análise "parametrizada" da interacção é tentada por autores de inspiração Weberiana. Estes autores procuram uma fusão, na análise da interacção, entre a consideração de espaços simbólicos organizados que exerçam influência sobre a acção dos indivíduos e a análise das técnicas comunicacionais que permitem a operação de estratégias.

Estes espaços simbólicos são, normalmente, sistemas de autoridade e de legitimação *a la* Weber, que exercem, por força de instituição e de convenção, um determinado grau de constrangimento sobre a acção dos indivíduos. De igual modo, estes articulados simbólicos, sistemas de regras mais ou menos formalizados, podem ser utilizados pelos agentes para legitimar/justificar a sua acção, constituindo assim, também, potenciais fontes de autoridade, para além de constrangimento.

O esquema Weberiano é muito prático e facilmente adaptável a qualquer situação, conquanto que se identifiquem cabalmente articulados institucionais ou sistemas de constrangimento grupal que delimitem uma espécie de ética de actuação individual para os elementos de um determinado grupo (à frente analisaremos com maior atenção a posição Weberiana).

A adopção de um "trinco" teórico Weberiano permite operar estratégias comportamentalistas de análise da interacção com maior eficácia, conciliando a análise institucional com a mais diminuta observação da interacção. Ao considerar a existência de sistemas de legitimação e constrangimento que operam simultaneamente e que podem exercer diferentes níveis de influência sobre o indivíduo, dependendo do enquadramento local em que a acção se desenrola, os autores interaccionistas Weberianos passam a poder definir racionalidades procedurais[179] para os actores.

A ideia de racionalidade procedural ou constrangida supõe, simplesmente, que os indivíduos fazem as melhores escolhas que podem, no sentido de busca de um mínimo de satisfação, tendo em conta as alternativas que possuem. Destinada a explicar a acção racional no contexto de um sistema, esta noção de racionalidade pretende acomodar a ideia de que os indivíduos podem fazer escolhas que essencialmente dependem de duas

---

preferências, que num entendimento mecânico da mente tem de anteceder amplamente a definição de objectivos e situar-se algures na origem da organização simbólica.

[179] Termo original de Herbert Simon.

limitações fundamentais: o que é possível fazer e o que é reconhecível como passível de ser feito[180].

Note-se que esta é uma noção muito aberta, que permite assumir hipóteses sobre os constrangimentos dos agentes, tornando-se numa nas ferramentas favoritas dos autores neo-institucionalistas. A ideia de racionalidade procedural foi adaptada para a sociologia da educação através da noção *behaviourista* de "coping". O *coping* supõem que as pessoas possuem objectivos e aspirações e que, na perseguição dos mesmos, têm de lidar/ultrapassar (cope) com os obstáculos que se lhes são apresentados.

A noção é puramente comportamentalista e reproduz fielmente a ideia de uma racionalidade social assente no cultivo do interesse, que encontramos em Mead. Andy Hargreaves (não David, o autor funcionalista) adopta esta premissa psicológica para explicar o comportamento dos professores que, segundo ele, consiste numa estratégia de *coping* com constrangimentos característicos:

- Consenso pedagógico que preconiza contradição entre liberdade da criança e treino para ocupação futura;
- Constrangimentos materiais da escola, fruto de planeamento escolar circunstancial ou irreflectido;
- Ideologias de grupos influentes que procuram afectar a acção dos professores (e que se reflectem na própria organização dos níveis de ensino);
- Mediação do processo pelas origens sociais e características etárias dos alunos;

Os professores tendem, segundo o autor, a lidar com estes constrangimentos recorrendo a dogmas educativos e a acções de dissimulação das suas opiniões, através do estabelecimento de uma fachada.

Embora a premissa comportamentalista seja passível de reformulação, a perspectiva de Hargreaves recentra a discussão na observação de uma interacção que ocorre no contexto de uma rede simbólica de elevada complexidade, em que, eventualmente, se podem identificar elementos recorrentes. Esta rede não só se compõe de sistemas simbólicos, como de limitações físicas ao desenvolvimento das actividades em causa.

Note-se que este ponto é importante para qualquer tipo de conceptualização da personalidade que queiramos eleger para o modelo sociológico. Quer operemos no contexto de uma intencionalidade estrita e consciente ou no contexto de uma psicodinâmica Freudiana (aberta), o reconhecimento extensivo do mapa simbólico é o que permite reduzir o nível de especulação sobre os apoios cognitivos mobilizados pelos intervenientes na acção. Assim, elementos cénicos, antropológicos e históricos devem ser mobilizados para compreender o efectivo contexto de actuação.

[180] Os limites da racionalidade procedimental implicam uma complexa discussão sobre o que constitui conhecimento dos indivíduos.

Um aprofundamento destas noções conduz-nos a uma dupla necessidade e desafio metodológicos:

- A necessidade de um levantamento da rede de potenciais articulações simbólicas com influência sobre a acção observada;
- A identificação de objectos físicos e ritualizações características associadas a esses objectos.

Acresce a estes dois, o terceiro desafio, de natureza teórica, de reelaboração da concepção psicológica dos agentes no sentido de um cognitivismo mais compreensivo.

As respostas a estes desafios definem o campo em que se desenvolvem os mais estimulantes debates da sociologia contemporânea. Destacamos 3 correntes essenciais de resposta a estas questões:

- A síntese neo-Weberiana entre a análise etnometodológica da interacção e o recurso a sistemas de legitimação;
- O relativismo cultural em versão construtivista e fundacionista;
- A Actor-Network Theory (ANT) também denominada por pós-estruturalismo.

As duas últimas constituem tentativas efectivas de ruptura com os pressupostos culturais do Ocidente industrializado, através de técnicas de saneamento conceptual: desconstrução e criação meta-linguística. A sua centragem em torno do problema do condicionamento linguístico da filosofia social, concederam-lhes a classificação de pós-modernas e, por essa razão, discuti-las-emos na secção seguinte.

A primeira, reportamo-la aos estudos desenvolvidos por Dodier, Bolthanski e Thevénot[181], que integram num mesmo modelo a análise etnometodológica das sequências interactivas com a acção ética de Weber. Embora primariamente desenvolvido em torno da análise de ambientes industriais e laboratoriais, a aplicabilidade deste modelo ao contexto educativo é forte.

Os autores concebem que a acção possa ser observada por duas perspectivas: por um lado a sequência situada de palavras e gestos, em que não só estão envolvidas pessoas, mas também objectos físicos; por outro, os sistemas de regras e valores, que podem ser mais ou menos formalizados, desde convenção implícita nas acções de um grupo, até à institucionalização formalizada da lei, passando por regulamentos locais.

Os actores são entendidos como suportando a sua acção em apoios externos (objectos, conceitos e procedimentos evocados) e em apoios internos (regras, rituais e valores internalizados), podendo dissimular os seus desejos íntimos. Tal como em Weber, as convenções grupais exercem uma influência determinante sobre a acção individual, embora nada seja assumido sobre a relação íntima que o indivíduo desenvolve com a convenção, ou o nível de reflexividade inerente à mesma.

[181] Em especial Dodier, Nicolas (1993), « Les appuis conventionnels de l'action – Éléments de pragmatique sociologie », *Reseaux*, 62, CNET

Ao primeiro tipo de acção, caracteristicamente observada pelos etnometodólogos, é chamado interacção minimal, enquanto que ao segundo, tradicionalmente Weberiano, interacção maximal. Em termos práticos, o investigador poderá observar dois tipos de dinâmica:

1. a construção local de significado, moldada pela interpelação exploratória dos indivíduos, à maneira da dança de dois cães que lentamente se farejam, gesticulam e se reconhecem como entidades comunicantes e, progressivamente, como pares e onde a ritualização pode surgir;
2. a evocação e activação efectiva de rituais estruturados, que poderão ser cumpridos ou meramente mencionados, bem como a evocação de sistemas de regras que confiram legitimidade às acções desenvolvidas e opiniões proferidas.

O recurso quer interno, quer externo a sistemas de regras é aludido como "acção justificada".

Na medida em que os pensamentos não são observáveis, por norma, as deduções do investigador fazem-se através das evidências do recurso a rituais ou sistemas de regras. A observação de rituais contém, evidentemente, uma certa dose de subjectividade, visto que a sua activação pode não ser inteiramente explícita.

Uma noção complementar e importante é a de objecto técnico, que é utilizada para operacionalizar uma parte importante do reconhecimento etnológico. O objecto técnico consiste numa ritualização típica assente num articulado de gestos, conceitos e objectos (e possivelmente pessoas com determinadas características) que tendem a produzir um determinado efeito pré-determinado.

O objecto técnico pode, assim, envolver códigos, sistemas de regras, convenções locais, equipamentos e requerer pessoas com determinados conhecimentos ou qualidades para os activar. A identificação de objectos técnicos torna-se, assim, numa das tarefas fundamentais do observador, constituindo uma poderosa ferramenta de interligação entre domínios simbólicos (a diversas escalas) e dinâmica de interacção.

A observação assim estruturada efectua um reconhecimento forte da operação da convenção no decurso da acção, permitindo identificar instâncias geradoras de consenso funcional, coleccionando os apoios cognitivos e reportando às suas prováveis raízes institucionais.

A síntese teórica efectuada é francamente estimulante e permite "arrumar" num mesmo modelo as dimensões convencionalmente definidas como micro e macro-sociológicas. Adicionalmente, através da figura do objecto técnico, a teoria permite sistematizar a relação dos procedimentos implícitos com a criação de uma coerência local das interacções sociais.

Por exemplo, a observação feita por Hammersley e Turner[182] sobre os efeitos dos momentos característicos das aulas sobre a emergência de consensos funcionais, passa poder ser enquadrada na perspectiva de uma ritualização que pode ser activada pelos intervenientes como forma de apoio cognitivo para a interacção.

[182] "Conformist Pupils?" *in* Hammersley & Woods, *Life in Schools*

Assim, a identificação de momentos rituais, ainda que não explicitamente suportados por sistemas de regras, passa a ser uma tarefa importante para poder explicar o espaço *activado* de decisões do actor, sejam estas conscientes ou não. A entrada na aula (agitada), a estabilização dos alunos, a tomada de iniciativa e domínio do professor, o domínio dos alunos, a limpeza e arrumação das carteiras e sala e a saída, são exemplarmente identificados por estes dois últimos actores como típicos. Na acepção do modelo neo-Weberiano, são rituais activáveis (pelo professor e alunos), reportáveis a sistemas de legitimação convencional ou institucionalmente fundados.

A nossa adopção deste tipo de modelização é quase total, com algumas alterações e acrescentos:

- A reformulação do estatuto da intencionalidade na acção, no sentido de acomodar melhor um modelo integrado de formação e gestão da informação cognitiva;
- A realização de uma indagação estrutural num sentido leve, Weberiano, de forma a explorar as relações estatísticas que normalmente são identificadas como constituindo regularidades características, não para construir factos estilizados, mas sim para definir alguns pólos de tensão e reflexão teórica comunicantes com as teorias mais discutidas;
- A transcendência do etnocentrismo que normalmente conduz o sociólogo a procura estruturas institucionais equivalentes em sociedades distintas das Ocidentais e, por consequência a assumir uma imaginação e domínios convencionais susceptíveis de classificação ao longo de uma escala evolutiva de diferenciação funcional. Mais do que etnocentrismo, entende-se que este posicionamento corresponde a uma versão da cultura Ocidental, epistemologicamente violento face, inclusivamente, às próprias culturas tradicionais do Ocidente.

O último ponto mencionado é aquele em que as teorias pós-modernas situam, precisamente a sua discussão, optando por linhas de argumentação muito particulares. Partindo do caso do modelo neo-Weberiano, este requer alguns pressupostos sobre os nexos de legitimação a que os indivíduos recorrem para justificar a sua acção (no modelo original "Cidades de Justiça"), ou sobre a colecção de rituais *activáveis* ao longo do curso da acção.

Ou seja, a cultura permanece uma incógnita relativa que se sujeita à versão adoptada pelo investigador. Historicamente, versões evolucionistas unidireccionais de inspiração funcionalista foram adoptadas, baseadas nas tarefas desempenhadas pelas organizações e instituições do Ocidente industrializado, ou então teleologias Marxistas muito dependentes da estrutura de ocupações industriais e de uma axiomática comportamental tipo vítima-carrasco. Como alternativa foram desenvolvidas versões neo-institucionalistas assentes, num individualismo metodológico refinado, mas apegado a uma noção sistémica estruturalista, que eventualmente desembocou nos correntes perfis de competências dos alunos, nem sempre suficientemente flexíveis para acolher o devido potencial das pessoas.

O que as teorias pós-modernas, em geral, efectuam, é uma elaboração da premissa etnometodológica de construção local do significado, para procurar resolver o problema da cultura. Numa comunicação difícil com as teorias de raiz estruturalista, o pós-

modernismo oferece uma diversidade de respostas para o problema da identificação e activação dos nexos simbólicos.

Pós-Modernismo: Entre as estórias e a História

Entenda-se estória como as versões dos acontecimentos cristalizadas pela cultura popular, sob a forma de contos e mitos, mas também como as narrativas das pessoas, não necessariamente imprimidas de métodos ou fontes seguras, mas apenas enquanto tradutoras de uma determinada perspectiva, influenciada por tudo o que se é e vai sendo. Entenda-se posteriormente História, como a grande reflexão metódica sobre o passado, oscilando entre o apego às fontes e à criação cautelosa de uma perspectiva sobre os factos.

Por norma, a História entende as estórias como fontes subjectivas e tende a remeter os testemunhos contemporâneos e a busca do seu significado e coerência para a Antropologia e a Sociologia. A Sociologia, todavia, possui uma relação de enorme proximidade com a História acabando por adoptar perspectivas dela provenientes: idealismo Hegeliano e o materialismo dialéctico de Marx.

De forma significativa para a presente discussão, ao se posicionar como uma discussão sobre a criação de sentido na acção e ao "vasculhar", assim, o baú simbólico dos seres humanos, a Sociologia aproxima-se determinantemente da Filosofia da História, na medida em que não pode ignorar a existência de herança, o factor de permanência que permite, sequer falar de instituições, apoios simbólicos, ou genética no sentido Meadiano.

Tal como em relação à Psicologia, a apropriação da discussão sobre o sentido da História é discreta. Os autores funcionalistas tendem a avançar a metáfora de um consenso biológico que evolui para um determinado paradigma da informação, aparentemente identificado com a emergência da razão na dialéctica Hegeliana.

A noção de intersubjectividade implícita nos autores funcionalistas é a de uma complexa troca tensional, que converge, todavia, para o consenso e para o imperativo de uma evolução que obedece a um processo racional, onde as melhores ideias eventualmente emergem[183]. Também de Hegel, o Funcionalismo parece assimilar a ideia de que a ruptura espiritual é eminente nas sociedades modernas se não existir uma tentativa de comunitarização e reforço dos laços solidários dada a existência de uma relativa ausência de objectivos: a alienação Hegeliana, anomia Durkheimiana[184].

[183] Contrariamente a Marx, Durkheim parece evitar uma integração forte da ideia de conflitualidade no processo social, possivelmente porque entreve na cosmopolitização a evidência de uma universalização do pensamento "racional".

[184] Deniz Tekiner, demonstra no seu artigo "German Idealist Foundations of Durkheim's Sociology and Teleology of Knowledge" como Durkheim assimila criticamente quer as tendências neo-Kantianas (Renouvier), procurando eliminar o peso dos *a priori* Kantianos e lançando as bases para admissão da construção social da realidade. Para além deste passo "fenomenológico", o autor assimila em simultâneo uma visão teleológica da história a partir de Hegel, criando uma interessante síntese que, embora declaradamente repudie uma versão do progresso idealista, aceita a ideia optimista de um progresso para uma idade do ouro assente no sincretismo cultural.

Diferentes autores adoptam diferentes soluções para este problema: normalização estruturante das interpretações e perspectivas dos indivíduos segundo um dado padrão - o da "evolução", entendida nos termos da cosmopolitização Ocidental (Durkheim, estruturalismo); recuperação do sentido comunitário no seio das novas sociabilidades características da sociedade contemporânea (Hargreaves).

Os autores Marxistas dotam a acção de sentido, concebendo um inconsciente e uma deriva social que dependem, em última análise, do efeito que as condições materiais e tecnológicas imprimem sobre a organização sócio-económica. Trata-se de uma conceptualização materialista da dialéctica Hegeliana, com as devidas consequências sobre o significado da evolução e a origem do sentimento de alienação.

Temos evidenciado que a nossa posição faz uma síntese de ambas as anteriores: por um lado é nítida a presença de uma pressão para uma espécie de consenso, que não é pacífico, por outro lado, nada é indicativo de que exista uma premissa idealista no cerne deste consenso (e que justifique o optimismo face ao mesmo), na medida em que *pelo menos* as condições materiais de emergência das "estruturas" sociais ou padrões simbólicos são de inegável relevância. Avançamos, todavia, para a posição de que um apego excessivo ao léxico das ocupações ocidentais não trará mais do que o idealismo que parece prescrever a Ocidentalidade e as suas instituições como estado último da "corrida" evolutiva.

Ou seja, embora aceitemos a existência de uma organicidade intrínseca ao colectivo humano (senão ao próprio planeta), parece-nos que o reconhecimento de uma morfologia característica desse todo não se deva apenas centrar numa teleologia etnocentrada. A consideração completa da própria ideia de convergência para um sincretismo cultural requer um certo grau de relativização do entendimento científico estabelecido, que dificilmente poderá ser imediatamente promovido ao estatuto de fonte de toda a verdade.

O dito sincretismo cultural que preside à própria teleologia Hegeliana (e subjacente intersubjectividade) apenas segundo um olhar superficial nos pode convidar a crer que uma determinada morfologia cultural (como a do Ocidente cosmopolitizado) corresponde a um qualquer estado final do processo de síntese (a Idade de Ouro). Note-se ainda, que apenas por uma questão de estilo podemos crer que uma síntese cultural imaginária corresponde a um estado final para os seres humanos[185].

O interaccionismo simbólico, ao adoptar a concepção psicológica de Mead, *aparentemente*[186] trabalha no sentido de uma neutralidade cultural, procurando situar-se

[185] Trata-se de uma ideia que entende o ecossistema como um sistema fechado, em cujos limites há possibilidades finitas e tendencialmente reduzidas para os seres de uma determinada espécie, que competem entre si e com os outros por energia. Esta ideia não é, todavia, única e pressupõe, na sua essência, que são conhecidas as fontes energéticas disponíveis. Trata-se de um mito que se encontra na origem de diversas visões "insectívoras" da evolução humana, normalmente derivadas a partir da problemática do conflito entre paixões e interesses. Esta visão tem sido objecto sucessivo de crítica mais ou menos regular ao longo do curso do pensamento Ocidental, sendo a mais popular versão contemporânea a fantasmagoria distópica Matrix, que opera a cisão identitária entre o ser espiritual/ homem que sonha e o gestor energético que aprisiona os sonhadores às máquinas.

[186] Na sua formulação original esta neutralidade não existe, visto que o cultivo da inteligência e emergência do ser social se encontram associados ao entendimento científico. Mead subentende uma

no plano em que decorre a acção (particularmente na sua versão etnometodológica). A ideia de construção emerge, devolvida, na versão Funcionalista, aos constrangimentos de um processo evolutivo culturalmente sincrético e, na versão Marxista, às arbitrariedades culturais motivadas por uma sociedade sujeita a um imperativo material.

A construção ordenada (sujeita a uma ordem, mesmo que material) torna-se na ideia chave que permite, em Sociologia, associar a operação de princípios psíquicos individuais à perspectiva histórica preconizada pelo autor. Este efeito é, normalmente, conseguido por recurso à ideia de racionalidade constrangida, que é conciliada com uma determinada perspectiva da história que dote a racionalidade de um determinado sentido. A sociologia emerge, assim, como secção contemporânea de um processo teleológico, onde a racionalidade dos agentes (vista como intencionalidade estrita) se recobre de uma certa "qualidade" (grau de organicidade, nível de consciência da exploração).

Tradicionalmente emergem dois problemas devido a esta combinação: a total negligência da discussão (pós-Freudiana) sobre a cristalização interna dos significados e a temporalidade interna dos indivíduos; a tendência para eleger um conjunto de instituições preciso, como a evidência do pensamento sincrético e, logo, mais evoluído. O resultado habitual é a concepção de um percurso evolutivo universalmente aplicável e assente na comparação sucessiva das situações encontradas com a da operação de uma determinada versão das instituições Ocidentais. A esta perspectiva se chama, muitas vezes, universalismo/objectivismo universalista[187] na medida em que advoga a possibilidade de comparação directa, universal e classificativa com um determinado padrão cultural, e é a que muitos pensadores pós-modernos sustêm estar na base do pensamento modernista.

Quando olhamos para as origens do pensamento pós-moderno em sociologia notamos que já Durkheim opera uma ruptura com a separação Kantiana entre fenómenos e *numina*, bem como com a separação entre razão especulativa e razão prática, permitindo, por exemplo a Bourdieu mobilizar as suas ideias para criar a sua síntese de base fenomenológica. Todavia a sua visão mantém-se irremediavelmente etnocentrada e idealista face ao valor da ciência e apenas lentamente.

A hermenêutica de Husserl, embora contendendo com um certo desprezo face ao valor do "senso comum", opera definitivamente a recuperação essencial da existência como fenómeno experiencial, colocando no centro da filosofia social os problemas do ego, intersubjectividade e intencionalidade. A fenomenologia Husserliana é relativamente neutra face aos problemas da estruturação do ego e aponta para uma noção de intencionalidade e intersubjectividade que se assemelha à metafísica de Leibnitz, não prescrevendo formas de conceber o estatuto da consciência na acção ou sequer sobre o nível de influência que os objectos possuem sobre as determinações individuais. A sua visão do progresso reflexivo assemelha-se vagamente à visão transcendental Budista (ver atrás, Parte I).

---

ontologia, na sua visão do conhecimento e do ensino, que se assimila à posição Platónica. Ver por exemplo "Science in the High School", *in* School Review 14.

[187] Na medida em que um pensamento com pretensões a uma aplicação universal, não é necessariamente objectivista… o próprio pós-modernismo conhece diversas formulações universalistas.

Devido à sua enorme adaptabilidade, a fenomenologia Husserliana permitiria as versões Funcionalistas e Marxistas no contexto do interaccionismo simbólico, visto sustentar uma versão de intersubjectividade compatível com o *behaviourismo* de Mead. Note-se, todavia, que a visão *behaviourista* vive em tensão com a ideia de um desenvolvimento do ser tal como esta é entendida pela fenomenologia, na medida em que se afasta dos problemas propriamente "egológicos", como a estrutura da consciência e a temporalidade dos agentes, criando uma remissão breve para a "intimidade da pessoa".

Na rampa da recuperação do problema da percepção perpetrado pela recusa Husserliana dos *a prioris* Kantianos, Heiddeger[188], numa reinterpretação de fundo da filosofia Ocidental viria retratar todo esse percurso como eminentemente atravessado por um pré-conceito, o da identificação de existir enquanto *estado* com existir enquanto *ser* (*Dasein*, no original, com a atrapalhada tradução habitual do Alemão "ser-aí". Segundo Heiddeger, a propriedade de ser, considerada como óbvia por toda a filosofia clássica, teria convidado à elaboração de uma concepção universal da identidade entre a propriedade de existir ao "acto" de ser, conduzindo a uma redução dos problemas da percepção e da interpretação. Um efeito directo deste "erro" é a ideia de categorias cognitivas *a priori* e universalmente aplicáveis, subjacente, por exemplo, à ideia Platonista de Educação.

Heiddeger, opera, através de uma brilhante discussão ontológica, a fusão entre a fenomenologia e o reconhecimento do processo percepção-cognição que Whitehead investiga e teoriza. Ao reconhecer a distinção entre seres inanimados (sem capacidade simbólica), seres eminentemente dominados pela imediatidade presentacional (com um funcionamento simbólico reduzido) e seres com capacidade simbólica superior, isto é, os seres que *são* (o que para Heiddeger corresponde, neste planeta, ao ser humano), Heiddeger destrói o imperativo Cartesiano de uma intencionalidade sujeita à existência de um conteúdo consciente.

Em Heiddeger, afectividade, expressão e compreensão são componentes integrantes da experiência do mundo. Estas estruturas existenciais caracterizam fenomenologicamente o modo em como o passado o presente e o futuro, respectivamente, nos "revelam" o mundo. Neste ponto o autor entra numa das componentes mais *difíceis* do seu trabalho, efectuando uma discussão desta suspensão temporal característica da experiência, ou em termos mais coloquiais, da temporalidade interna.

Descrevendo o passado, presente e futuro como essencialmente êxtases experienciais, o autor caracteriza o passado como um "momento" que tenderá a revelar, tornar o mundo manifesto através dos estados de espírito/sentimentos; no presente haverá a primazia da linguagem como forma de atribuir significado à nossa situação; o futuro trará a componente de indefinição, no sentido de uma escolha que acarreta a perda de outras, uma incerteza básica sobre o que se é em confronto com o que se pode ser, que mesmo perante o horizonte da inevitabilidade da morte, devolve ao ser humano a impressão de não controlar, em efectivo, a sua existência. A experiência da vida encontra-se constrangida entre um passado inescapável e um futuro inultrapassável[189].

---

[188] Heiddeger, Martin (2008), *O conceito de tempo*, Fim de Século

[189] Casimiro de Brito descreve belissimamente a ideia básica de Heiddeger, comparando a experienciada vida com uma pedra expelida pelo ventre da terra, em rotação no ar, aguardando o momento do regresso.

De forma significativa, o autor enfatiza o problema da queda, associado à experiência temporal do "presente", em que existe uma pressão constante para que a pessoa recorra às interpretações vulgares da ontologia do dia-a-dia para camuflar e interpretar a sua realidade interna. Este é um ponto fulcral, pois convida-nos não só a pensar no funcionamento relativamente automático da maioria das sociabilidades que são apresentadas pelo mundo, como na transformação da reflexividade em reflexo de uma ontologia corriqueira, à qual filósofos e cientistas não são, certamente imunes[190]. Colocando-o em termos dialécticos, diríamos que a sociedade apenas nos devolve o reflexo das idealizações colectivamente cristalizadas.

Segundo Heiddeger, a experiência torna-se inteligível através da unidade destes êxtases, que compõem a temporalidade interna dos indivíduos. A reflexividade emerge do processo através do qual as coisas se tornam inteligíveis, com especial destaque para a componente de futuro que existe na experiência, como que através de uma imagem devolvida pelo espelho da morte. A existência, no sentido de ser, será tão mais enraizada na temporalidade interna, quanto mais os indivíduos forem tornando inteligível a sua situação.

Este enraizamento temporal da experiência num mundo com diversas formas de estar, diversas ontologias, reconduzirá Heiddeger à questão Histórica, em que o existir é uma busca efectiva da verdade, que deverá ser desenvolvida através de um processo de des-ocultação das estruturas ontológicas patentes no mundo enquanto história.

Note-se, já neste ponto, que a experiência em Heiddeger transcende amplamente a intencionalidade pobre de Mead, recusando a violenta divisão entre afectividade e cognição e a consequente insuficiência operatória da temporalidade na acção preconizada pelo *behaviourismo*, bem como se distingue das inúmeras leituras frequentemente ingénuas que o relativismo fornece sobre o fenómeno experiencial (ex. aforisticamente: "tudo é igual a tudo"; "a melhor explicação que cada um produz é a verdade")[191].

A "revelação" de ontologias que condicionem a nossa existência pode ser compatibilizada com os nossos mais ou menos abstractos projectos de vida, criando *autenticidade*. Para grande desagrado de muitos filósofos, trata-se de uma noção (tal como ocorre frequentemente em Nietzsche) alegadamente desprovida de ética, na medida em que não pretende valorizar as atitudes e disposições, o que não a torna, todavia, intrinsecamente *má*[192].

[190] Trata-se daquilo a que Timothy Leary ironicamente chamou estados larvares.

[191] Heiddeger não avança com uma ideia relativista, mas sim com uma relativização da experiência individual, que deve mais à filosofia pré-Socrática (em particular a de Heraclito de Éfeso e à sua ideia de Logos) do que ao Sofismo de Protágoras, frequentemente reclamado como o fundador clássico do relativismo.

[192] O envolvimento de Heidegger com o partido Nacional Socialista Alemão conduz muitos autores a passar julgamentos sumários e precipitados sobre alegada falta de ética da sua filosofia, o que, sem qualquer indiferença pelo horror puro que foi o Holocausto, nos parece tão disparatado como condenar Einstein pela existência da bomba atómica. A sustentação da associação ao Nazismo até 1945, apesar de não ser abonatória do carácter de Heiddeger, não parece influenciar a sua filosofia.

A intencionalidade de Heiddeger é, embora não preocupada com a integração do testemunho da psicofisiologia[193], amplamente compatível com a teoria das relações de objecto: fundada entre a realidade afectiva, a temporalidade relativa do universo interior e o reconhecimento de uma realidade externa revelada através do reconhecimento sucessivo de uma ontologia variável, multifacetada. A intencionalidade não é mais do que uma preocupação com as coisas e, no *acto* de existir, com essa ontologia. Do ponto de vista da psicanálise pós-Freudiana, a fenomenologia Heiddegeriana apenas traz riqueza reflexiva sobre as transacções psíquicas subjacentes ao fenómeno da elaboração cognitiva.

A reflexividade que é avançada sugere mecanismos meditativos semelhantes aos do Budismo i.e. um desenvolvimento da consciência por via de um reconhecimento reflexivo do mundo, assumindo a morte como momento fulcral da vida e a impermanência das estruturas como condição existencial básica, para perceber o *momento* de transição que é a própria vida. Esta é, também a posição de Freud face ao funcionamento da mente, na sua formulação tardia do desenvolvimento da consciência, bem como a posição de partida dos psicólogos pós-Freudianos.

Aquele que busca a verdade, o investigador, para Heiddeger, deve preocupar-se com a desconstrução (mais do que a recusa "solipsista" de Husserl) da filosofia das categorias *a priori*. Ou seja, se a sua filosofia integra a necessidade de reconhecimento das ontologias para compreender o espaço de possibilidades progressivamente revelado pela experiência dos indivíduos, dificilmente o seu pensamento pode sustentar um projecto estruturalista, no sentido clássico do termo.

De uma forma muito consequente e essencial, o projecto de descoberta proposto depende do pressuposto de que lidamos, sucessivamente, com visões ontológicas. As estruturas, a existir, correspondem a momentos históricos do pensamento numa cultura. A des-ocultação desconstrutiva de Heiddeger será, num momento posterior, re-elaborada por Derrida, no sentido de criar uma programática de investigação/desconstrução das estruturas Ocidentais de pensamento (eminentemente a filosofia), ou, nas suas palavras, do "inconsciente estrutural".

De forma semelhante a Heiddeger, o projecto e trabalho de Derrida adquirem uma toada anti-relativista (embora seja frequentemente interpretada de forma oposta) procurando reposicionar a exploração filosófica e científica no contexto das perspectivas ontológicas que a enformam. Derrida propõe que a recuperação de um maior nível de realismo por parte da investigação dos factos do mundo, deve incorporar a compreensão dos parâmetros estruturais que têm constrangido o projecto intelectual Ocidental.

Esta desconstrução Derridiana[194], para o autor, uma tentativa de criar uma história não totalizadora, define-se, sem surpresa, colocando em perspectiva (frequentemente oposta) o projecto Hegeliano. A ideia de Derrida é criar uma hermenêutica da História, uma evidenciação de uma política ontológica operacionalizada de modo a criar uma

[193] Que eminentemente justifica e quase que obriga a uma consideração de níveis de consciência diferenciados. Note-se que é a observação fisiológica que conduz Freud a uma investigação da estrutura da consciência. O ponto de discórdia da sua teoria sempre foi o oculto trinco moral e, na acepção de Heiddeger, pressuposto ontológico subjacente à *posição* das fronteiras emocionais colocadas pela sua alegada "biológica" teoria da economia psíquica.

[194] Derrida, Jacques (1967) *De la Gramatologie, Paris*, Les Éditions de Minuit.

versão totalizadora da história, um significado unificador que é simultaneamente etnocentrado.

Este etnocentrismo fulcral, que Derrida (de uma forma que alguns interpretam próximo de Marx) encara como criador de uma injustiça fundamental face às visões dos *outros*, é particularmente investigado no modo em como a História é contada numa versão que necessariamente dela exclui, por exemplo, a visão daqueles que não possuem escrita fonética.

Derrida lê, na intenção totalizadora da História Hegeliana uma premissa logocêntrica, expressão básica e característica de etnocentrismo, que permite idealizar um significado transcendental, transcultural e que permite "resolver" o problema da virtual existência de uma infinitude de interpretações. O autor defende que esta solução é, todavia redutora, veiculando como absoluta, uma versão particular dos factos.

Derrida identifica, na raiz deste logocentrismo e premissa idealista, a premissa Hegeliana da coincidência entre significado e intenção no momento em que a pessoa fala. Trata-se de uma premissa pesada que, para além de idealizar o discurso substituindo o inconsciente por uma ontologia totalizadora, uma estrutura, torna a escrita fonética na única descrição aceitável para História.

Esta alergia relativa às actividades de "decifração" não só permite a emergência de objectivismos etnocentrados como seja a gramática Saussuriana (que, por exemplo, Bourdieu também critica), como torna a visão de Hegel ansiosa perante objectos não fonéticos, como sejam a matemática ou a lógica formal. Este aspecto, avançamos nós, cria a impressão dos objectos matemáticos como objectos estritamente práticos, desprovidos de interpretação *de per si*, um sistema de símbolos que é suposto operar à margem da linguagem e quase totalmente, do significado.

Para Derrida, o idealismo da relação entre consciência e linguagem em Hegel prejudica a compreensão da intersubjectividade e da comunicabilidade dos discursos e das visões. De modo a explicar a tensão contida na existência simultânea de uma rede de significados activável, e portanto estável e de uma possibilidade de atribuição contextual de sentido à acção, Derrida dilui a distinção clássica entre desempenho e significado ("performance" e "meaning", na filosofia da linguagem anglo-saxónica).

Com este movimento, a linguagem é destituída do elemento idealista que a concebe como possuindo um significado último, *consciente*, independentemente do papel prático que ela desempenha numa dada interacção[195]. Derrida avança com a ideia de *iterabilidade* das acções expressivas (no original actos discursivos) i.e. a inscrição das mesmas num campo de possibilidades de articulação com outras acções expressivas, que não só compreendem rituais estabelecidos, mas também a possibilidade de uma produção de significados que excede a transferência de um conteúdo semântico que se encaminha para a verdade.

[195] Trata-se de um ponto difícil e para muitos, confuso, na medida em que pode ser interpretado, de modo análogo ao preconizado por Foucault, como a recusa da existência de uma verdade transcendental ou, então, na acepção em que aqui descrevemos, somente a recusa de um idealismo subjacente à aplicação universal de uma ontologia. Não nos parece que Derrida negasse que no final do seu braço estava uma mão, descrevendo-o como um facto subjectivo, embora seguramente dissesse que era a *sua* mão e que a comunicação desse facto estaria imerso numa enorme rede de possibilidades.

Ou seja, não se pronunciando sobre a bondade do sincretismo cultural, Derrida apenas avança com a ideia de que a intersubjectividade não se encontra vinculada a uma verdade, mas apenas a estruturas de significação. A operação destas estruturas de significação não exige sequer consciência do significado do discurso, podendo operar de forma ritual, ou de forma mais leve, meramente articulando com outras estruturas.

A crítica de Derrida[196] transcende, amplamente, a visão Marxista e recusa, por exemplo, a colocação das relações de dominação no contexto de uma estrutura, isto é pela perspectiva da redução a uma análise de relações de conflito social à oposição de posicionamentos individuais entre os termos desta estrutura (as posições de classe).

A posição de Derrida aproxima-se da de Freud na concepção e funcionamento da consciência, recusando todavia, de uma maneira que se torna numa recusa simultânea do materialismo Marxista, a idealização de um arquétipo de compreensão-comunicação, que apenas como inconsciente estrutural e situado cria a visão nativa de uma gramática da verdade.

Note-se, novamente, que esta posição não é relativista. Trata-se de uma discussão das condições de possibilidade da Filosofia, e consequentemente da ciência. Derrida não avança com a ideia de que a verdade e a realidade não possam ser descobertas, apenas demonstra que o conhecimento Ocidental é paroquial.

Apesar da enorme celeuma que o estilo de Derrida provoca, dada a imersão da sua lógica em frases intrincadas e, por vezes obscuras, a sua visão apenas é totalmente criticada pelos que desejam manter o estatuto da consciência intocado na interpretação da expressão. Esta discórdia decorre do facto de que o autor considere que não é necessária consciência total de um significado para criar uma expressão (tal como em Heiddeger, não existe um *cogito ergo sum*). Não há, pois, em Derrida, forma de asseptizar o mundo social: o sentido da acção forma-se numa irregular mistura entre consciência, inconscientes estruturais e possibilidades iterativas dos mais diversos tipos.

Daqui, a desconstrução Derridiana avança todavia, por terrenos mais polémicos. Através de um jogo de espelhos, Derrida procura reconhecer os termos deste inconsciente estrutural, confrontando o discurso da "metafísica totalizadora", em momentos históricos, com os discursos considerados marginais, contrários à unidade estrutural i.e. *errados*. Este local de discórdia permite, eventualmente, avaliar as zonas de contraste que estabelecem os valores do inconsciente colectivo e, possivelmente, iterações fundadoras[197].

A ideia de desconstrução avança, assim pela arqueologia dos locais de discórdia ao longo da descrição da História e a busca da evidência dos termos do consenso estrutural. Michel Foucault irá entabular, através de um semelhante jogo de contrastes, a busca

[196] Ver, sobre esta perspectiva, por exemplo Boucher, Geoff (2000), "Dialectics after Derrida" in Preceedings from Hegel-Marx-Derrida Seminar, Melbourne, Fevereiro de 2000. Disponível em http://ethicalpolitics.org/geoff-boucher/2000/derrida.htm

[197] Como numa cansativa desconstrução dos movimentos de uma máquina de Turing, procurando descrever a iteração original: uma máquina de Tiring Turing.

destes *a prioris* culturais, para o autor, historicamente situados, delineando uma ideia análoga à de iterabilidade.

Tal como Derrida, Foucault recusa a ideia estruturalista de uma pré-determinação dos significados, avançando que os actos discursivos, as expressões, evocam um enunciado que os dota de significado. Estes enunciados constituem *redes de regras* e encontram-se em dependência face às suas condições de emergência e, eminentemente, do que é dito e feito antes e depois.

Esta ideia de rede terá uma extraordinária influência sobre a sociologia contemporânea, bem como terá o posicionamento relativista de Foucault. Embora a teoria de Foucault conheça paralelos à de Derrida e se estabeleça como uma crítica (na sua formulação definitiva) ao estruturalismo, a sua identificação com a fenomenologia Husserliana é consideravelmente menor, não partilhando a sua intenção de recuperação da busca filosófica da verdade transcendental.

Foucault não só estuda as condições de emergência da construção dos significados, como torna a verdade, em sentido estrito, dependente de uma atribuição e processo localizados e delimitáveis. Contrariamente a Husserl, não existe qualquer tipo de verdade transcendental, mas sim, exclusivamente, a coerência interna de um discurso, de uma rede de significados que, entre outras coisas, define não só o que é considerado verdade, mas também a própria verdade.

Podemos considerar que estes autores trazem pelo menos duas perspectivas importantes. Em primeiro lugar, o primado de uma razão transcendental, mesmo quando considerado inerente ao processo histórico é, em todos estes autores, desidealizado. A estrutura intelectual do Ocidente passa a ser considerada uma estória, imersa numa rede de estórias, e a possibilidade de recuperação de uma História dependente da avaliação crítica das ontologias e da política ontológica existente numa determinada época, num determinado local. A Sociologia, como diria Simmel, enquanto secção, descrição fiel de uma fatia de história, passa, nesta perspectiva, a requerer a compreensão mínima da construção local dos significados através do reconhecimento da rede em que estes emergem.

Em segundo lugar, de forma significativa, a ruptura com a premissa Cartesiana da exigência de consciência na expressão de conteúdos cognitivos[198], destrói a assepsia afectiva do comportamentalismo e obriga a uma reconceptualização de base da intencionalidade, operada através da inversão das premissas clássicas da experiência[199]. Portanto, não só se exige a criação de uma psicologia pós-Freudiana que compreenda a dimensão social da construção da personalidade, como uma sociologia pós-estruturalista que *não* se socorra de uma intencionalidade estrita no contexto de um mero jogo entre oposições necessárias à concretização de uma teleologia histórica.

[198] A ruptura é, aliás dupla, dado o afastamento *relativo* (total em Foucault) face à ideia Platónica de que exista um conjunto estabilizado de estruturas intelectuais favorável ao reconhecimento das ideias puras.
[199] O neurologista António Damásio é um excelente representante de uma crescente aceitação desta posição entre a comunidade científica.

A Sociologia da Educação na senda do Pós-Modernismo

O impacto dos autores mencionados é enorme e faz-se sentir em diversas das sociologias já referidas. O *habitus* de Bourdieu, parte da fenomenologia Husserliana e de uma crítica ao estruturalismo Saussuriano com diversos pontos de contacto com os autores pós-modernos; o interaccionismo de Goffman é uma busca do discurso situado e um diálogo tensional com a ideia de consenso estrutural, em que a discórdia e a marginalidade emergem como objectos preferenciais para o estudo dos discursos e da criação de sentido.

A etnometodologia de Garfinkel é, já, uma tentativa da busca de uma pureza, possivelmente inalcançável, na leitura dos discursos e uma operacionalização efectiva da detecção das iterabilidades de que Derrida fala. A actividade social tendente a produzir e manter as conexões de sentido que sustêm os sistemas locais e que é investigada pela etnometodologia, parece uma tradução para a sociologia da ideia de redes de regras e iterabilidade. A reflexão etnometodológica não incorpora, todavia a problemática "monstruosa" i.e. a discussão sobre o efeito das visões ontológicas, permitindo muita especulação baseada na simples sequencialidade dos actos observados.

O pós-modernismo na Sociologia parte, em geral, da posição "mínima" da etnometodologia podendo fundir-se irregularmente com versões diversas da forma do "sistema social". Podemos dividir este movimento em duas vagas de autores: uma primeira, associada ao constructivismo social de Berger e Luckman e uma segunda, frequentemente denominada por pós-estruturalista.

Berger e Luckman[200], seguindo as ideias de Alfred Schutz, adoptam algumas das premissas fenomenológicas (em Husserl e Heiddeger) e descrevem a sociedade e os seus rituais como um sistema de reforço colectivo de significações, mais ou menos formalizadas (convencionadas, institucionalizadas) e que requerem um trabalho no sentido da sua manutenção. Este trabalho emerge e é observável na actividade diária, que é, concomitantemente, a actividade habitual de construção social da realidade.

Este movimento, no essencial, retira o primado epistemológico ao estudo e identificação transcultural de qualquer estrutura pré-determinada. No entanto, trata-se de uma ideia essencialmente neutra face ao estudo da operação de uma dada regularidade estrutural. Neste sentido, a premissa construtivista não impede que a acção seja perspectivada como inconscientemente estruturada em torno da luta de classes (inconsciente Marxista) ou da realidade institucional do Ocidente metropolizado (caso típico de Boltanski).

De uma forma geral, a primeira vaga do construtivismo apesar da premissa fenomenológica, assume um compromisso irregular com a necessidade de desconstrução ontológica (não se distanciando, por exemplo, da teleologia Hegeliana). Tipicamente, a primeira vaga de sociólogos da Educação construtivistas (Young, Esland e Keddie) operam uma versão relativista da interpretação neo-Marxista.

A premissa destes autores é intrinsecamente relativista: a noção do que constitui uma boa educação, tal como as noções associadas daquilo que é um "bom" ou "mau" aluno

[200] Berger, Peter L.; Luckman, Thomas (1999), *A Construção Social da Realidade*, Lisboa, Dinalivro.

são construções próprias de um contexto sócio-histórico determinado. A primeira parte do argumento destes autores transcende a teoria de Bernstein, na medida em que as próprias medidas cognitivas de competência ou inteligência são vistas como convenções, parte desta construção[201], testando particularidades cognitivas e contribuindo para uma determinada estruturação do sistema de ensino.

A segunda parte do argumento é caracteristicamente Marxista: as noções de inteligência e competência são construídas de modo a servir interesses de classe velados. Neste sentido, tal como em Bernstein e nos autores neo-Marxistas, os conteúdos curriculares são entendidos como se encontrando ajustados às crianças da classe média.

O argumento aprofunda-se num sentido algo paralelo aos *cultural studies*, defendendo que enquanto o conteúdo do ensino não for determinantemente alterado no sentido de diluir as noções prevalentes de "ability" as tentativas de des-segmentação do ensino (ex. segmentação tardia) não terão um efeito significativamente positivo sobre as crianças provenientes das classes desfavorecidas.

Keddie[202] procura, através do seu estudo de campo, desconstruir a raiz da discriminação e consequente segmentação, procurando detectar, na prática, o que é que distingue os alunos qualificados como inteligentes e brilhantes, dos alegadamente pouco inteligentes e lentos. Os resultados são francamente importantes e indicam uma direcção para o aprofundamento da pedagogia que Bourdieu tenta delinear no seu trabalho sobre as razões práticas.

Keddie identifica três grupos de alunos, correspondentes à segmentação que é feita pelos professores segundo níveis de competência (ability) - A, B e C - sendo que dois definem extremos cognitivos (A e C). Segundo os professores, os alunos do grupo A tendem a revelar uma melhor compreensão e articulação de conceitos abstractos, intelectualizados, enquanto que os do grupo C revelam uma preferência e maior competência na manipulação de noções concretas, imagens familiares, exemplos e ilustrações, fundamentalmente baseados na experiência diária e associados a uma linguagem igualmente familiar (doméstica, até).

Keddie observa que a noção latente de inteligência ou competência dos professores é todavia algo imprecisa sobre o que constitui capacidade de abstracção ou nível de generalização que os alunos revelam. Alternativamente, parece ser, apenas, que os professores procurem, por norma, impor um sistema uniforme de interpretação que simplesmente se afasta das formas de interpretação e dos registos linguísticos característicos do dia-a-dia das crianças provenientes de meios mais desfavorecidos. Por sua vez, os professores, eles próprios, se encontram constrangidos a reforçar esse tipo de construções intelectuais.

O papel dos professores torna-se, assim, prescrever o que é ou não é aceitável no contexto da disciplina, definindo, em simultâneo, o que constitui um problema ou que é conhecimento. Este critério não atende à relevância das questões colocadas ao longo da

[201] Recorde-se que Bernstein via objectividade e universalismo no quoeficiente de inteligência, em vez de o entender, no essencial, como indicador de um determinado tipo de literacia cognitiva.

[202] Keddie, Nell (1971), "Classroom Knowledge" in Young, M. *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan, Londres.

aula, mas sim ao encastramento linguístico das expressões dos alunos na própria linguagem e estrutura da disciplina.

Na medida em que os alunos do grupo A tendem a não questionar ou desafiar o conhecimento ministrado, aceitando-o em geral, de forma passiva, serão vistos como "bons" e brilhantes, enquanto que os alunos que tendam a colocar questões extemporâneas e em termos desadequados i.e. fora da estrutura e linguagem prescritas serão vistos como "maus", independentemente do efectivo valor interpelativo das suas questões e da pertinência das suas dúvidas.

Caracteristicamente, os alunos do grupo C tenderão a questionar o próprio valor e utilidade do conhecimento que lhes é ministrado, o que, invariavelmente é interpretado como um sinal de insolência, ignorância e uma prescrição de insucesso. Keddie defende que, de facto, os professores criam "falhados", na medida em que baixam as expectativas face aos alunos do grupo C. Adicionalmente, a autora sugere que a formação destas expectativas reflicta o conhecimento prévio que o professor possui sobre as origens dos alunos, que veicula um conjunto de suposições sobre o seu comportamento social, moral e intelectual.

Assim sendo, os alunos que são segmentado como pertencendo ao grupo C (habitualmente "labour class"), sê-lo-ão primariamente porque possuem um modo de interpretação e expressão distinto do que é sugerido pelo professor, enquanto que os alunos do grupo A (genericamente de classe média) possuem um modo compatível. Em termos globais, o estudo de Keddie, levanta ainda a questão fundamental de que o conhecimento formal, ministrado nas escolas se distancie fundamentalmente do senso comum, não constituindo, necessariamente, um sistema de interpretação superior.

O estudo de Keddie, bem como as ideias de Esland e Young são muito criticados por não distinguirem apropriadamente entre níveis e tipos de conhecimento, conferindo um estatuto excessivamente elevado ao conhecimento empírico. Sendo de admitir que existe possivelmente um ataque excessivamente rápido ao termos habituais do ensino, devemos, todavia, reconhecer o valor das questões levantadas.

De uma forma geral, todos os sociólogos reconhecem na Educação um factor de inércia e uma tendência dos sistemas educativos para um consenso pedagógico (em torno da estruturação dos tempos, métodos e currículos) que reflecte um conjunto de funções que é suposto os indivíduos desenvolverem enquanto adultos. A perspectiva Marxista defende, adicionalmente, que estas funções reflectem uma estrutura de classes determinada pelo domínio dos meios de produção e, portanto, pela economia.

Bourdieu sugere que haja ocorrido, no Ocidente (embora não até às últimas consequências) uma translação fundamental do funcionamento económico de uma economia tradicional para uma economia monetarizada como um processo que afecta fundamentalmente a disposição simbólica da atribuição de valor e, portanto, da aquisição de estatuto social.

Vista pela perspectiva Marxista, esta translação imprime a ideia de um contexto de resistência e luta dos que nesta economia monetarizada têm menor acesso aos nexos simbólicos que permitem a atribuição de estatuto: a moeda, os bens materiais, os bens culturais artísticos, científicos, literários. Tendencialmente, também, no Marxismo, esta

tensão e luta é vista como uma oposição de termos na estrutura profissional da sociedade industrializada, em que o operariado, apesar de qualquer resistência oferecida é, em geral, remetido *geneticamente* para a posição de vítima de uma estrutura que se encontra condicionada ao serviço dos proprietários do capital físico e intelectual. A hipótese de mobilidade opera-se, neste contexto, nos desfasamentos casuais entre o sistema de ensino e o de produção, permitindo apertadas estratégias por parte dos indivíduos.

A hipótese pós-moderna abre, todavia, campo para o desenvolvimento integral do ponto de partida Bourdieusiano, integrando o ponto de partida da análise classista, se necessário, mas seguindo decididamente na direcção de uma desconstrução aprofundada da ontologia veiculada pelo ensino Ocidental. A distinção evocada por Keddie entre conhecimento concreto e abstracto transcende amplamente a análise classista.

Ao reflectir sobre a relação entre estrutura de conhecimento e critérios de aceitabilidade veiculados pela Educação, Keddie abre a caixa de Pandora das políticas ontológicas, na qual a análise Marxista se torna numa aplicação histórica. O factor de inércia detectado por inúmeros estudos aponta para a imposição de uma estrutura de interpretação com um elevado grau de formalização, que reproduz um certo entendimento do mundo, abstracto, tendencialmente afastado da experiência diária, recorrendo a uma linguagem específica.

Desenvolvida até às últimas consequências, a própria premissa materialista dos estudos neo-Marxistas conduz à necessidade de uma compreensão da transitoriedade e recomposição das estruturas associadas ao refinamento do factor de inércia institucional, o dito consenso. A estrutura de conhecimento necessária ao desenvolvimento da divisão do trabalho da "nova economia", requer, para além de um operariado capaz de trabalhar em ambientes serializados e repetitivos do tipo linha de fabrico, profissionais qualificados e igualmente exímios em formas de serialismo desmaterializadas.

Os sistemas de qualidade e manuais de procedimentos adoptados por um número crescente de empresas e organizações, concorrem para um paradigma da informação subjacente à organização prescrita para a sociedade, em que deve haver um ensino que permita um encastramento rápido dos recém-formados na estrutura produtiva. Neste paradigma os factos das realidades organizacionais são sujeitos a reduções necessárias para a sua capitalização, tornando-se os próprios trabalhadores com habilitações superiores meros aplicadores de taxonomias numa linha de fabrico intelectual. Trata-se de um esquema que transcende a mera análise de classes, ainda que possamos identificar fenómenos segmentares.

O dito capitalismo, tentativamente analisado pelo Marxismo, através da desmontagem classista dos mecanismos de dominação, assemelha-se, numa visão pós-moderna, a uma instrução macro-organizativa do entendimento extensivo da realidade, em que o dinheiro, a ciência e a normalização dos termos do ensino representam papéis fulcrais na criação de uma unidade funcional.

Sob a égide de crescimento económico i.e. o reflexo financeiro do aumento da produção de bens valorizados, portanto, o reflexo financeiro de uma determinada produção

simbólica, a actividade humana funciona como sistema de reforço da prescrição ontológica subjacente, ou, nos termos de Bourdieu, da economia moderna.

Como Bourdieu também identificou, este processo não é livre de tensões e existe algo como uma fricção entre a visão tradicional e a moderna inerente aos trilhos possíveis da Educação. Ainda mais, sugerimos nós, que essa tensão ocorra não só entre a cultura tradicional e moderna no Ocidente, bem como ocorre entre esta visão moderna que aspira à universalidade e todas as visões *distintas*.

Recuperando Whitehead, embora seja óbvio o peso do factor de inércia social[203] sobre os condicionamentos perceptivos, existe igualmente um factor de ruptura que permite actualização progressiva dessa visão, em sentidos não só incrementais, mas efectivamente distintos i.e. há uma janela de inovação. O trinco classista da sociologia Bourdieusiana viria, todavia, a revelar-se, como focámos, um problema para o desenvolvimento desta visão.

Partindo da premissa de iterabilidade característica da *accountability* etnometodológica e procurando distanciar-se definitivamente dos termos do estruturalismo, surgiria a segunda vaga de autores pós-modernistas, dos quais se destacam Latour, Callon, Law, fundadores da Actor-Network Theory (ANT).

Bruno Latour evidencia lapidarmente a diferenciação da segunda vaga de autores pós-modernos face à síntese classista da análise social, numa crítica a Bourdieu publicada no *Libération* de 15 de Setembro de 1998:

> (…) A sociologia de Bourdieu, depois de um momento de descrição frequentemente notável, substitui a multiplicidade dos termos e das situações por um pequeno número de noções, sempre repetidas, que descrevem as forças invisíveis, através das quais os actores não têm a noção de ser manipulados.

Latour destaca a redução de uma sociologia que ensaia a desconstrução simbólica subjacente aos locais de tensão social a uma operação dos axiomas comportamentais do inconsciente de classe. Sucessivamente Latour aponta para a rigidez relativa de uma crítica, que, embora possua um interessante ponto de partida, cristaliza nos termos de uma estrutura sobre-simplificadora, refém dos lugares de classe, destacando questões críticas a que Bourdieu se evade:

> (…) Os "campos" tornaram-se mais permeáveis? O "capital simbólico" mais fluido? A "reprodução" menos repetitiva?

Em seguida é ilustrado, através de Bourdieu, a tendência para adopção de uma versão universalista, que tritura a eminente necessidade reconhecimento das interpretações e composições locais, em favor de uma explicação nos termos operatórios dos axiomas de classe:

> (…) Do sonho da ciência, Bourdieu conserva o desejo de mestria, mas não guardou nem a exigência de descrever o mundo social nos termos dos actores,

[203] Note-se que a inércia é entendida como uma propriedade neutra, que serve também os entendimentos tradicionais. A resistência e fricção apenas são possíveis na medida em que *em geral* existe inércia por parte de todas as ontologias concorrentes.

> nem a obrigação de modificar as forças invisíveis para assim limitar os efeitos de dominação. (…) a qualidade das ciências "suaves" [*souples*] encontra-se ligada à sua capacidade de modificar as suas questões e explicações em função dos sujeitos e dos lugares.

Por fim Latour evidencia a dissensão básica da posição pós-moderna face a uma sociologia que é encarada como se encontrando apegada a uma versão do movimento histórico, identificando a sua genética teórica:

> (…) Esta ideia de que podemos fazer um curto-circuito da vida pública porque possuímos uma ciência que nos dá as leis da história e que nos permite situar à esquerda da esquerda tem um precedente: o marxismo.

A crítica de Latour abala profundamente os termos habituais da crítica sociológica e reconduz ao problema básico de que mesmo as dinâmicas de exploração e sofrimento (as preocupações típicas da esquerda democrática) identificadas devam ser mais cautelosamente interpretadas, no sentido da operação de desfasamentos simbólicos não inteiramente redutíveis às fricções tradicionais do mecanismo de classes. O reconhecimento simbólico inerente à localidade e ao fenómeno em estudo torna-se num elemento básico da programática pós-moderna, havendo uma desconfiança fundamental face à aplicação de esquemas interpretativos totalizadores.

A ANT em si não é, todavia, uma etnometodologia. Os autores da ANT seguem, de forma mais ou menos próxima, a versão de Michel Serres sobre as perspectivas que as diversas instâncias simbólicas, pessoas, grupos de pessoas, grupos científicos, com alinhamentos simbólico-materiais mais ou menos ritualizados evidenciam. Assim, as *accounts* das pessoas quando colocadas em confronto são *traduzidas* para os termos das outras pessoas.

Portanto, embora exista uma recusa liminar da aplicação de um esquema interpretativo único, a ANT tem espaço para a investigação de dinâmicas funcionais, regimes estatutários, sistemas de convenções, conquanto que se investigue a especificidade das topologias simbólico-materiais e, nesse processo, as actividades de tradução que permitem a criação de uma coerência da acção entre indivíduos, objectos e sistemas simbólicos não necessária ou totalmente compatíveis.

A ANT desenvolve a visão subjacente à ideia de objecto técnico de Dodier. Mais do que indivíduos ou grupos de indivíduos, a acção desenvolve-se por referência a redes simbólico-materiais. A coerência da acção pode envolver a totalidade de um grupo de indivíduos ou não, incluindo objectos e sistemas de convenção mobilizados no curso da acção. A ANT herda a premissa construtivista de que a manutenção das redes simbólico-materiais localmente efectuadas dependa da manutenção consecutiva do seu desempenho.

A ANT possui, na nossa opinião, cinco problemas fundamentais, que se associam às suas principais virtudes:

1. A enorme adaptabilidade da teoria aos contextos sociais em observação permite a criação de reconhecimentos muito exactos da topologia simbólico-material invocada e a construção de *locus* sociológicos únicos. A ausência de uma pressão teórica para o reconhecimento de morfologias sociais de longo alcance (contraste estrutural selectivo, instituições ou visões ontológicas) torna, todavia, os termos do reconhecimento simbólico discricionários e estritamente dependentes da qualidade da imersão etnológica;
2. Associado a este último ponto, a permanência de uma etnometodologia como método de fundo conduz a potenciais problemas acerca do estatuto da consciência na acção. O apego ao "visível" e sequencial, próprio da etnometodologia, pode tornar o investigador indiferente à existência de funcionamentos de maior e menor qualidade simbólica, conferindo à acção automática o mesmo estatuto que a acção reflectida;
3. A total desestruturação da observação convida a uma idealização das morfologias locais, criando ficções literárias em torno dos funcionamentos psíquicos, que habitualmente reconduzem os investigadores para êxtases exóticos/românticos. Este processo literaliza os pressupostos comportamentais, que se tornam obscuramente imiscuídos no texto. Pertinentemente, a recusa dos termos estruturais parece estender-se, mais do que à recusa da aplicação cega da estrutura moral Edipiana, às próprias evidências da psicofisiologia[204];
4. A enorme utilidade da ideia de rede simbólico-material acarreta um perigo íntimo: a interpretação semiótica pode sobrepor-se totalmente à consideração da existência material da rede. Ainda que a acção requeira a articulação de sistemas simbólicos, existem elementos na realidade com valor intrínseco: a água mata a sede e constitui o fundamento da vida humana. A escassez de água recria, muitas vezes, a operação estrita de estados instintivos e pode reduzir determinantemente a complexidade dos sistemas simbólico-materiais em operação;
5. A Sociologia procura padrões e requer, por isso, uma linguagem que defina categorias sociológicas que traduzam a *natureza* desses padrões. O modo *a la* Serres, que a ANT encontra para desenvolver o projecto de uma sociologia que se afaste dos constrangimentos do estruturalismo e do peso de uma visão totalizadora da história é o de inventar novos termos. Estes novos termos, todavia, embora traduzam por vezes visões inovadoras dos factos sociais (como tradução, ou o Latouriano "factisch"), são muitas vezes instâncias elas mesmas tradutoras de prescrições ontológicas (normalmente arquetípicas) para os termos de uma linguagem que goza de "imunidade" filosófica.

O uso de termos inovadores acarreta a virtude de permitir criar novos termos operatórios frescos e livres peso das teorizações anteriores. No entanto, quando associados a uma recusa relativa (senão total) dos conceitos operatórios das outras sociologias, como sejam "convenção", "instituição", "estrutura", entre outros, estes novos termos permitem o fabrico não só de visões leves e locais, como de esquemas totalizadores, tão constrangedores quanto as versões estruturalistas.

[204] Note-se que a existência de diversos tipos de estrutura familiar, comunidade educativa e constrangimentos morais, originam idealizações que impedem a generalização do mecanismo psíquico associado ao complexo de Édipo. Todavia, a existência de níveis distintos de consciência é um facto fisiológico, independentemente do conjunto de disposições associadas ao funcionamento simbólico.

Conquanto que não utilize os termos da "velha" sociologia, por exemplo, o investigador pode fazer vingar uma ontologia dos factos sociais assente no arquétipo judaico-cristão da Origem, Queda e Julgamento, seguidos optativamente pela ideia de Renascimento e Idade do Ouro. Ainda que professemos a fé cristã, este tipo de visão é muito obviamente dada à criação de maniqueísmos e cai na tentação fácil de procurar uma correspondência exacta entre as etapas da história do Mundo e a pequena migalha de tempo que compõe a história do Ocidente.

O espírito pós-moderno apela a que o compasso ternário do arquétipo cultural seja identificado e possivelmente comparado com a observação naturalista das fases dos seres vivos (nascimento, viço e decadência), comum a todas as culturas e traduzido para os termos de cada uma. No entanto, a opção (não necessariamente consciente) de muitos autores pós-estruturalistas é a de reinventar a roda do conhecimento, recriando inconscientes estruturais, sob a capa de uma argumentação relativista.

Um exemplo importante da segunda vaga de autores pós-modernos na sociologia da educação é Helen Verran. A autora empreende um projecto de fôlego, visando não só objectos de estudo algo ignorados, como enfrentando desafios teóricos de monta. Baseada numa experiência educativa entre o povo Yoruba, no sudoeste da Nigéria[205], Verran empreende o projecto de procurar, durante o curso das aulas, as zonas de fricção e contacto entre o entendimento científico Ocidental e a cultura tradicional Yoruba, evidenciando os efeitos dessa tensão sobre a aprendizagem.

A autora cria, pois, dois movimentos: por um lado distancia-se de um objecto Ocidental e evita uma análise classista, de aplicação, aliás, limitada no contexto em estudo (variáveis estatutárias parecem insinuar-se em alguns pontos, sem que a autora as procure de modo objectivo); por outro lado, o projecto Derridiano é progressivamente assumido e o ensino Europeu (Britânico) é encarado como transmitindo uma visão baseada num inconsciente estrutural, uma naturalização dos termos de uma ontologia, distinta da local, sendo ambas susceptíveis de desconstrução e análise[206].

A investigação de Verran parte da sua desconcertação quando, enquanto formadora de professores de ciências, é enviada numa acção de reciclagem, destinada a afinar os métodos empregados pelos professores Yoruba. Ao passar da sala de formação para a monitorização das aulas dos seus formandos, Verran depara-se com um cenário estimulante mas aparentemente estranho. Os professores ensinam com sucesso os conceitos científicos e garantem a retenção dos mesmos, mas socorrem-se de técnicas que extravasam o treino que lhes foi ministrado. Técnicas que, aparentemente, não têm uma utilidade clara.

[205] Os estudos aqui mencionados encontram-se compilados e analisados no livro *Science and an African Logic*, The University of Chicago Press, 2001

[206] O interesse das intenções de Verran contrasta com a imensa confusão do seu estilo e estrutura de texto, que sob o pretexto de análise desconstrutiva do seu próprio trabalho, faz uma colagem de três trabalhos distintos, apenas assinalando as suas mudanças de posição no final da apresentação de cada um deles.

Algures presa entre um sentimento de perplexidade e inutilidade (visto que os métodos que garantiram a retenção dos conceitos não foram propriamente os "seus") Helen fixa duas histórias particulares decorridas em sala de aula, envolvendo situações experimentais.

Numa primeira, o professor ensina aos alunos a noção de comprimento, introduzindo-a através da medição da altura dos alunos. Na acção de reciclagem, o método empregado havia sido o de utilizar um cordel para medir partes do corpo, a altura, riscando no chão, a giz, o comprimento da linha de modo a registar as alturas. Posteriormente, utilizando um cartaz com o registo das alturas associadas aos nomes dos alunos, estes poderiam exemplificar o processo de modo inverso, de maneira a demonstrar o domínio do conceito.

Confiando no valor pedagógico acrescido de um envolvimento directo dos alunos com materiais, Verran observou as aulas. De forma surpreendente, entre o momento de medida através do cordel e registo da altura em centímetros, o primeiro professor que a investigadora observou, introduziu um cartão, com um comprimento pré-determinado, em torno do qual enrolou o pedaço de cordel, substituindo, assim, o processo de risco no chão por uma contagem das voltas em torno do cartão. As voltas seriam posteriormente transformadas em centímetros através de um processo de multiplicação.

A lição revelou-se extremamente eficaz, mas abalou Verran, na medida em que o professor havia operado uma transformação de uma extensão singular, numa multiplicidade de medidas concretas, garantindo a retenção do sistema métrico. O método generalizou-se, com enorme sucesso, em poucas semanas, a todas as escolas Yoruba, com adaptações locais do objecto utilizado para "medir" o cordel (pedaços de madeira, bambu, plástico ou lata).

A segunda história, centrou-se em torno de uma experiência da medição da capacidade pulmonar, introduzindo a noção de volume. A experiência consistia em soprar o conteúdo de ar dos pulmões para dentro de um recipiente de água, provocando o deslocamento de um volume equivalente de água. Posteriormente, o contentor, agora parcialmente vazio, seria pousado com a abertura virada para cima, sendo-lhe vertida água a partir de um cilindro transparente com capacidade para um litro e com medidas de volume. Ao deitar directamente a água do cilindro para o recipiente seria possível saber qual o volume de ar nos pulmões.

Mais uma vez, a professora alteraria a rotina, no sentido da introdução de um inesperado passo intermédio. Em vez de verter a água directamente do cilindro graduado para o recipiente, a professora optou por utilizar uma caneca para encher o espaço vazio, contando o número de canecas necessário para o efeito. Posteriormente ela mediu, com o auxílio do cilindro graduado, o volume da caneca e, uma vez mais, através de um processo de multiplicação, o volume total de ar nos pulmões. Mais uma vez, a aula revelou ser um sucesso, criando um enorme entusiasmo e, mais uma vez, também, retenção do conceito.

Quando interrogada, num momento posterior, sobre a introdução da caneca, não só a professora revelaria perplexidade, alegando que nunca lhe havia ocorrido fazê-lo doutra forma, como ainda declararia que as crianças não teriam efectuado a aprendizagem se ela o tivesse feito do outro modo. Verran intuiu a observação da professora como

correcta e decidiu procurar explicar os padrões que havia observado, deparando-se com os problemas essenciais da teoria pós-estruturalista. Nas suas palavras:

> (…) eu sabia que ela ia continuar a utilizar o número-de-canecas-cheias como mecanismo de tradução. O seu compromisso para com as crianças enquanto aprendentes excedia o seu compromisso para com os procedimentos formais das medidas métricas. Ela sabia que estas crianças Yoruba aprenderiam com mais facilidade a medir através da conjuração de "uma pluralidade". As crianças iriam perceber quando ela apresentasse o volume como várias canecas[207].

Verran detectou a existência de uma ontologia subjacente à ciência e de um processo eficaz de tradução da mesma para outra inteiramente diferente. Mais do que isso, a evidência deste processo resultava da observação da aprendizagem de conceitos e símbolos tidos como puros, universais, destacando-se o uso de números. No entanto Verran não identificava qualquer tipo de ideia universal subjacente ao uso de números e tinha, dadas as suas observações, dificuldade em entrever ausência de subjectividade na transmissão de noções numéricas:

> (…) eu não conseguia ver estes episódios como evidenciando algo como um "protonúmero" (…). Aqui estava um conjunto de rotinas, uma forma de ordenação que as pessoas viviam, e que precisava de ser reconhecido como tal[208].

Para evidenciar a relevância e provável necessidade dos processos de tradução, Verran executa uma complexa viagem ao que acredita ser o cerne de existências numéricas diferenciadas em cada cultura. O seu método consiste, pretensamente, na desconstrução da lógica essencial da matemática Yoruba, através de um processo de decomposição linguística, que evidencie a existência de um processo de formação numérica e de uma matemática em tudo distinta da Ocidental.

Verran observa, em primeiro lugar, que a expressão dos numerais é distinta em cada língua, encontrando-se associada a funções essencialmente diferentes. Em Inglês os números servem essencialmente uma função de registo encontrando-se fortemente ligados à escrita, enquanto que em Yoruba a sua função é fundamentalmente de cálculo, encontrando-se associados à transmissão oral. A autora nota que esta distinção é de tal forma importante, que a própria base numérica, bem como a forma de transmitir os cálculos e os números se encontram ajustados a estas funções (em Yoruba existem formas mais e menos elegantes de apresentar os raciocínios numéricos).

Em segundo lugar, consultando as fontes coloniais, Verran observa que sucessivamente a fricção entre o número Yoruba e o número Inglês surgiu, das formas mais inadvertidas. É reportado com particular importância o episódio da realização de censos e da recusa por parte das chefias tradicionais em ceder o número de habitantes sob a sua autoridade. Esta recusa seria desfeita, quando em vez do número de habitantes foi solicitado às chefias que nomeassem todos os habitantes, associando o nome a uma pedra e efectuando a contagem das pedras no final.

Partindo da observação de um investigador miscigenado sobre este episódio, Verran identifica uma tensão fundamental na diferença entre os numerais nas duas línguas: a

[207] Idem, p.8, tradução nossa.
[208] Idem, p.9.

criação entre unidade e pluralidade. Inicialmente a autora adopta um esquema interpretativo relativista e procura descobrir a fundação absoluta dos actos de registo que criam a inalienável diferença entre os numerais de ambas as culturas.

Recriando a história do número Indo-Europeu, a autora destaca em como o sistema numérico se foi configurando à medida do acto de registo escrito, criando a acidentalmente o zero, registo gráfico da mudança a cada contagem de dez: a "cifra". Verran apercebe-se, todavia, que ao embarcar numa busca fundacionista que opere a sua teorização relativista, naturalizará as ritualizações sociais, encerrando as suas construções em espaços sociais separados, saneados.

Esta visão, essencialmente conduz, a um *apartheid* cultural e poderá originar as típicas visões educativas de um pluralismo separatista, caracteristicamente identificável em frases como "podemos juntar todos os alunos numa sala de aula, mas o que se ensina aqui é Europeu. Para aprenderem as coisas deles têm o ensino *da língua*". Para a autora, inevitavelmente, esta perspectiva tornava-se num obstáculo para a compreensão das actividades de tradução e das tensões resolutórias que observara no início e que temos vindo a enquadrar no potencial global de produção poética na interacção social.

Mantendo o seu interesse pela história das práticas, Verran altera, todavia, determinantemente a sua perspectiva e adapta-a por completo aos termos de um realismo que evolui da ingenuidade para uma versão morfológica da história e das práticas culturais a que ela chama (adoptando os termos de Donna Haraway) visão do Mundo como Emergente.

Para criar esta visão, a autora constrói uma análise da rede simbólica operada na construção do número, investigando os seus usos comuns e rituais associados. Para esse efeito, Verran utiliza o equivalente Althusseriano da iterabilidade Derridiana, a "interpelação". Numa veia decididamente nos termos da "nova" fenomenologia de Heiddeger, Verran sugere que os números ganhem existência no contexto de rituais que são activados através de cadeias de gestos e sons, tornando os números efectivos, certos e colectivamente reconhecíveis.

A propriedade iterativa, da interpelação provocada pela evocação dos rituais é óbvia: ela apela a sequências com especificidades culturais que permitem formas de enumeração. Quando em contexto de sala de aula, o esquema de laboratório (como Verran chama ao planeamento Ocidentalista da lição) conduz a uma prática de enumeração distinto daquele que os alunos Yoruba utilizam, que por sua vez reflecte práticas culturais com o seu grau de especificidade. No caso da iterabilidade ser quebrada e o ritual falhar, a aprendizagem falha, e falhará também a retenção dos conceitos (neste caso de um tipo de números).

Situando esta discussão no âmbito da definição de um sistema de Educação, Verran apercebe-se que, existindo diferentes rituais que conduzem à construção de diferentes números, a política educativa é, também, uma política ontológica. Dada a existência de multiculturalidade nos sistemas de Educação, torna-se claro, para a autora, que a criação de actividades de tradução em contexto de sala de aula, que liguem os rituais dos grupos colocados em contacto é fundamental para o sucesso do ensino.

Em termos paradigmáticos, são identificadas duas soluções de ensino, correspondendo a duas versões distintas de pluralismo:

1. a fundacionista, por si inicialmente adoptada, assente num curriculum legislado e tendente à separação dos sistemas de rituais localmente identificados, promovendo a aprendizagem de ambos sistemas, mas separadamente (por norma, a abordagem é, inclusivamente, muito superficial, consistindo na mera aprendizagem de uma língua de origem, quando exista);
2. uma solução "performativa", de desempenho situado, exigente face ao envolvimento dos professores e da comunidade, no sentido de gerar currículos ajustados que não dependam estritamente de soluções legislativas.

A investigação realizada enceta, ainda, uma tentativa de captura dos factos fundamentais que distinguem os rituais de generalização subjacentes à construção das unidades efectivamente contadas e objectivadas como números em cada cultura, de modo a tentar capturar lógicas básicas de criação de conhecimento i.e. pistas sobre as bases da "ciência" de cada cultura.

Embora com um sucesso limitado pela tentativa de contornar algumas discussões importantes sobre a mente e a actividade cognitiva (em Whitehead, Piaget, John Searle, entre outros), de modo a evitar constrangimentos estruturais, Verran consegue, no entanto, chegar a visões muito pertinentes sobre a natureza do conhecimento e a sua forma de associação aos rituais de construção da certeza e objectividade em cada cultura.

Para atingir os seus objectivos, a autora procedeu a uma experiência de psicologia social que testou a manifestação de estruturas cognitivas características na apreensão das características da matéria, quando sujeita a alterações. Assim Verran entrevistou 244 crianças de língua Inglesa (Australianas) e Yoruba (com um sub-grupo bilingue entre estas últimas), monitorizando os seus comentários e observações quando colocadas perante experiências relativamente simples. A experiência fundamental consistiu em passar um conjunto de amendoins de uma lata para um prato e perguntar às crianças se o objecto no prato era ainda o mesmo e porquê. Fez-se, ainda, outra experiência análoga, mas com água (de modo a compreender diferenças cognitivas quando a matéria tem uma natureza "contínua").

Esta experiência deveria conduzir a uma evidenciação das lógicas de construção de unidade e colectividade, indiciando a morfologia do processo de generalização. As crianças poderiam dar respostas mais ou menos "científicas" e, mais importante ainda, respostas certas ou erradas, sendo que as erradas manifestariam de forma mais clara a natureza das generalizações efectuadas. A particular evidência de estilos de erro diferenciados entre as duas culturas, viria a permitir a Verran isolar características fundamentais do processo de generalização: entre as crianças de língua inglesa a generalização era feita por recurso à identificação de qualidades abstractas nos objectos e a extensão destas qualidades (ex. volume, comprimento); entre as crianças Yoruba a generalização era feita por recurso ao estabelecimento de uma unidade particular e uma posterior modalização desta unidade (ex. amendoins, em modo de uma lata; cães, em modo de três). As crianças bilingues operavam, por sua vez, transferências conceptuais entre as duas formas, revelando maior rapidez do que todas as outras no estabelecimento das relações inquiridas.

Essencialmente Verran identifica que as duas culturas utilizam rituais distintos para garantir a retenção dos objectos, mesmo com a alteração das suas propriedades i.e. efectuam generalizações de forma diferente. Este é um processo que, de forma semelhante a Bourdieu, é visto como essencialmente inconsciente, gerando uma literal incorporação, visto existir uma formação dos corpos nas práticas materiais e simbólicas inerentes aos processos interpelativos. De uma forma Derridiana, Verran anuncia que esta efectivação das generalizações se faz no contexto da inscrição num inconsciente colectivo, que cria participantes (sociais) generalizadores.

De uma forma coerente com a herança fenomenológica e ressoando à discussão dos níveis de consciência em Freud ou Whitehead, Verran enuncia (não intencionalmente, note-se) um dos princípios fundamentais da própria teoria dos objectos:

> É digno de nota que estes tipos de acção rotineira (…) não possam ser bem conseguidas sem a diminuição da atenção consciente dada às mesmas[209].

Ou seja, Verran identifica a enorme dimensão reflexa dos rituais de generalização rotineira, consolidando a ideia de uma actividade que resume complexidade simbólica, mas que possui um nível de reflexividade relativamente baixo. Adicionalmente, a autora quebra, ainda, com o imperativo de uma estrutura de funções mentais abstractas que historicamente permitiu a extensão cognitivista do comportamentalismo (subjacente à racionalidade Simoniana e aos mecanismos de coping), evitando confundir efectivação dos conceitos e activação dos rituais com a manifestação de um esquema interpretativo universal.

Verran assinala, de forma muito clara, que o *treino* ao qual as pessoas são sujeitas, visando a naturalização das rotinas não consiste na simples tradução de categorias internas, mas sim no *estabelecimento* de rotinas cognitivas fundamentais. Dando o exemplo da visão

> Ser reconhecido como generalizador num pequeno ritual com água ou amendoins requer muita prática em "ver". (…) Nas aulas de ciências, as crianças aprendem a ver através de microscópios. Leva semanas de prática até que se veja uma célula[210].

No essencial, Verran entrevê no ritual construtor de pequenos generalizadores, incorporado pelos alunos durante as aulas, um sistema de inculcação de visões, de construção de certezas. Note-se, novamente, que esta não se trata de uma posição relativista, mas sim a admissão de processos fundamental e inteiramente distintos de reconhecer e caracterizar a realidade por parte de culturas diferentes. As aulas, quando populadas por generalizadores de culturas diferentes, suscitarão tensões que, eventualmente conduzirão a resolução, que desejavelmente serão capazes de possibilitar a tradução das rotinas.

A autora ensaia, ainda, uma difícil, mas importante exploração dos estilos de generalização adoptados em cada uma das culturas. Continuando a sua investigação sobre o estabelecimento do número como forma de objectivação e parte intrínseca do

[209] Idem, p.163.
[210] Idem, p.164.

processo de generalização, Verran aprofunda o estudo das técnicas utilizadas para conseguir atingir a quantificação das coisas, na perseguição de rituais ordenadores do Mundo.

Alegadamente em ruptura com a doutrina de Platão, Verran assume que não exista, pura e simplesmente, tal coisa como um número natural, não sendo portanto, possível a apresentação *a priorística* de uma ciência ou conhecimento dos corpos puros, e aprofunda a ideia de que a relação unidade/pluralidade possua origens diferentes nas duas culturas.

Entre os nativos da cultura Inglesa e, leia-se, Ocidentais, é efectuado, segundo a autora, um treino sucessivo baseado na apreensão de histórias sobre ideais (que são ouvidas e desempenhadas, com escrita, manipulação de objectos…) tendentes à apreensão de unidade como qualidade, coisa extensiva, mensurável, que estabelece a relação unidade/pluralidade como um/muitos (digamos, o comprimento em centímetros).

Diferentemente, a unidade Yoruba é estabelecida a partir de uma acção definidora, sendo a pluralidade reflexo de uma sequência de acções que são exercidas sobre a unidade básica, original. O treino Yoruba consiste na detecção da acção definidora inicial e na atenção à sequência transformadora, estabelecendo a relação unidade/pluralidade como todo/parte, sem que haja necessariamente um recurso à evocação de situações ideais (as situações são concretas e individualizadas).

Em termos, práticos, a autora detecta que a matéria é, entre os Yoruba, encarada como ente contínuo, que se manifesta sob modos diferentes e não um conjunto de coisas com características abstractas. Embora parta meramente do processo de codificação associado à expressão verbal, Verran consegue estabelecer uma explicação plausível para as técnicas de generalização ocidental, inscrevendo-as no contexto de uma teoria rudimentar do desenvolvimento cognitivo.

A partir da análise comparativa da expressão verbal em ambas as línguas, a autora induz que haja uma formação de categorias cognitivas num estado pré-linguístico, em que os bebés são integrados nos rituais colectivos através da interacção com os mais velhos. A própria linguagem conhece, assim, a sua origem em actividades figurativas primárias, com a associação de movimentos e expressões a sequências de sons. O treino da atenção a um conjunto de sequências gera a certeza emergente da relacionalidade nos actos. O bebé começa a desenvolver-se socialmente e a criar um domínio da linguagem. Lentamente as figurações primárias são inseridas em padrões que permitirão a execução de desempenhos ritualizados.

Os números são, neste contexto, apenas uma forma de eliminação da subjectividade, plenamente inscrita nas práticas rituais da cultura e que dão importância a aspectos particulares da matéria. Verran identifica na construção da base numérica própria de cada cultura variações de relevo e que criam lógicas constitutivas do número inteiramente diferentes[211]. Embora o número seja, aparentemente, um fenómeno natural, constituindo, na prática, uma caixa negra, ele é interpretado de forma essencialmente diferente entre cada cultura.

[211] O número Ocidental tem base 10 e possui uma recursividade baseada na repetição da base e adição dos números. Os números Yoruba possuem base 20 susceptível de sub-divisão, sendo a recursividade construída através de um processo de multiplicação e subtracção.

Note-se que o que está em causa, aqui, não é a importância que possa ter a transmissão de técnicas de raciocínio matemáticas ou de interpretações produzidas pela ciência, mas sim o facto de que as culturas tenham formas diferenciadas de criar leituras do mundo. Em termos rigorosos, embora possamos ser levados a crer que "dois" é sempre "dois", existe um salto apreciável em termos de treino cultural, para a efectivação do caracter culturalmente baseado "2".

Apesar da ênfase linguística da análise, o trabalho da autora vai no sentido de desconstruir o primado gramatológico sobre a análise das culturas[212]. Verran utiliza a linguagem como mera instância de revelação da estruturação dos conteúdos e das relações características entre os conteúdos. Assim, a linguagem indicará uma forma original de classificar e relacionar os corpos, bem como, através da expressão das acções (tipicamente verbos) evidenciará a criação de significados a partir das classificações e figurações primárias.

A aterragem do estudo é feita nos termos característicos das figurações em cada cultura, que são utilizados para a construção de significados, no contexto de uma "rede de certeza". Verran está, claramente a ensaiar uma redução dos termos fundamentais das ontologias ensaiadas, as visões do mundo. Na sua formulação final, são novamente frisados os aspectos fundamentais identificados:

- A cultura de língua Inglesa (ocidental), tende a enfatizar, na construção das suas figurações, a matéria, enquanto objectos definidos num nexo de espaço-tempo. Estes objectos, pedaços de espaço-tempo, são categorizados e particularizados, sendo nele identificadas qualidades. Estas qualidades constituem, por sua vez, objectos abstractos, funcionado a quantidade como uma discussão das qualidades, no sentido da determinação da sua extensão numa particularidade espaço-temporal.
- A cultura Yoruba encara a matéria como um contínuo, sujeito a especificações segundo modificações particulares. Trata-se de um movimento em sentido oposto, que encara as particularidades não como objectos com qualidades extensíveis, mas sim como modificações da matéria que a dividem, embora necessariamente enquadradas nos objectos definidores, pré-existentes.

A ideia fundamental de que a rede simbólico-material operacionalizada (activada pelos seus membros) por cada cultura contenha mecanismos de construção de certeza próprios, algo inconscientes, imiscuídos nos rituais que desde cedo enformam a percepção é totalmente coerente com as observações da psicologia do desenvolvimento e, porventura, inteiramente certa. Acresce que a sugestão de que haja figurações características federadas em torno de visões particulares do mundo, emanando vivências particulares do tempo e da matéria parece conter um apelo intuitivo inegável.

A investigação de Verran é, todavia, facilmente susceptível de crítica, devido a uma certa discricionariedade na escolha dos métodos e a uma indefinição relativa das visões do mundo, provavelmente devido à falta de associação que faz entre estas e as

[212] De forma idêntica a Bourdieu, há um decisivo afastamento face à hipótese de aplicação universal de uma estrutura de análise da linguagem. A gramática parece ser reduzida aos termos mais essenciais e não acarretar valorações prescritivas.

características mais evidentes das culturas em estudo, centrando-se, fundamentalmente, em exemplos linguísticos, nem sempre fáceis de acompanhar.

Estas características do seu estudo derivam, parece-nos, do compromisso que a autora assume com a ruptura face ao estruturalismo e a uma divagação inicial em torno de um relativismo linguístico, que apenas à chegada se concilia inteiramente com um projecto fenomenológico, que efectue a *bricolage* desconstrutiva da teoria da mente.

Verran assume, na totalidade, o compromisso que Bourdieu parece assumir de modo parcial. A sua ideia de interpelações conduzindo a uma rede de certezas, em que o inconsciente desempenha o papel de naturalizador recorda o conceito de *habitus*, e partilha com este as virtudes do afastamento face ao idealismo cultural. No entanto, Verran afasta-se também do peso que as premissas materiais de um certo Ocidente industrializado (e que as idiossincrasias Parisienses) possam exercer sobre esse inconsciente e, logo, sobre as activações típicas da rede simbólico-material Marxista e das suas relacionalidades características.

Porventura Verran afasta-se demais da indagação estrutural, saneando o estudo da existência de certas regularidades relacionais típicas das sociedades Ocidentais. Sendo verdade que o seu estudo decorre numa cultura algo deslocada e diferente da Ocidental, em que os termos da "estrutura" poderiam não conhecer aplicação (argumentavelmente por não existir, sequer, estrutura), a autora não procura perceber se algumas das determinações hierárquicas Ocidentais possuem aplicação, na medida em que nas sociedades pós-coloniais existe contágio e miscigenação cultural.

Tampouco é objecto de reflexão a ruptura (que também escapa parcialmente a Bourdieu), entre os entendimentos tradicionais e modernos, que parecem ser colocados em fricção no contexto de uma sala de aula. Ainda que estejamos a falar de mundo-visões distintas, parece ser evidência clara que nas próprias salas de aula Europeias ocorra um certo desfasamento entre a ritualização apresentada pelos entendimentos académicos e as ritualizações tradicionais (particularmente vivas nas comunidades operárias), com paralelos às distinções encontradas por Verran nas salas de aula Yoruba.

Um certo nível de fascínio exótico e ingenuidade parecem percorrer, por vezes os estudos de inspiração pós-colonialista, no sentido de:

1. Ignorar o processo de efectiva construção de uma identidade de base nacionalista ocorrido nos países colonizados, após os processos de independência;
2. Não assumir a miscigenação entre as culturas tradicionais e a cultura do ex-colonizador como condição estrutural dessa nacionalidade;
3. Quando o investigador é Ocidental e, essencialmente branco (existe um factor cromático), destituir, normalmente, num processo de auto-culpabilização, as sociedades Africanas das características das sociedades Ocidentais, descrevendo-as como compostas por seres dóceis e generosos i.e. naturalizando estas características (como factores genéticos?) e criando estereótipos, como que numa forma actualizada de paternalismo;
4. Nunca colocar a hipótese de que a "colonização" que é discutida não seja "branca", mas sim Ocidental i.e. uma cultura com desfasamentos face às próprias culturas tradicionais indígenas do espaço Europeu.

Assim, por exemplo, será fácil ao investigador imerso numa relação de fascínio, ignorar o facto de que, não se encontrando invalidado o valor da ocorrência de tradução simbólico-material fácil entre as crianças bilingues, se possa dispensar a avaliação do seu nível sócio-económico e levar em linha de conta os factos *estatísticos*[213] daí decorrentes.

Verran revela sensibilidade, todavia, no sentido de perceber a necessidade eminente de uma ciência promotora da biodiversidade, biológica e cultural. O seu projecto aterra, com a compreensão desta necessidade, na estimulante perspectiva de que seja necessária uma linha de pesquisa no sentido de possibilitar traduções (não meras integrações ou inclusões) de sucesso na projecção e manuseamento de políticas ontológicas.

Embora corteje a ideia de uma visão Ocidental e não exclusivamente Britânica, a autora apega-se um pouco às fronteiras da linguística, não entrando de forma decisiva na busca de padrões culturais de maior abrangência. Da mesma forma, apesar de intuir, por via da sua desconstrução da informação colonial, que existe a necessidade de fazer um reconhecimento das mundo-visões Africanas, de modo a perceber melhor o "mundo emergente" a partir da fricção cultural que identifica, não é vigorosamente sugerido um plano de estudos neste sentido.

Verran documenta parcialmente a selva de possíveis enganos e acidentes envolvida num mapeamento cultural de África, quando refere que os "Yoruba" que analisa são de facto Ijesho, os inimigos ancestrais dos Yoruba, entretanto agrupados pelos colonos Ingleses no mesmo grupo. Refira-se que a própria denominação "Yoruba", tal como "Bantú", é considerada um *a priori* colonialista por alguns etnólogos[214].

Verran, no contexto da Sociologia, faz um reposicionamento importante face ao entendimento da História: a admissão de mundo-visões diversas, diferentes, que constituem sistemas de interpretação da realidade e modos de construção de certeza, tornam a História num processo sujeito a uma análise morfológica das próprias visões seminais (na medida em que sejam identificáveis) e dos mundos que emergem em resultado do seu curso de vida quer isolado quer em contacto com outras. Nesta acepção, a ciência e a filosofia, no que respeita conhecimento da realidade, tornam-se técnicas destinadas a estimular o *insight*: explorações exigentes da obscuridade em contacto parcial com a luz da verdade.

As *estórias* deixam, subitamente de constituir meras fontes subjectivas, para adquirirem o estatuto frequente de indicações arquetípicas sobre as mundo-visões em jogo. A Sociologia, enquanto análise de secção da História passa, agora, a ter necessidade de situar o *locus* sociológico no contexto da morfologia emergente.

[213] Note-se que a interpretação da informação é o factor fulcral. Mesmo uma regressão estatística representa apenas um modelo com a impressão de factos estilizados que se podem encontrar muito distanciados de uma representação real de um fenómeno: a regressão representa apenas articulações de regularidades, na perseguição de um discurso causal nem sempre claro.

[214] Trata-se de uma discussão muito polémica e que exige um novo levantamento/reorganização da informação etnológica Africana. Embora a crítica seja válida, há, igualmente, importantes contributos no sentido de demonstrar a coerência linguística e cultural de um conjunto de povos com origens no Alto Níger e que aparentemente ocupou e presentemente domina toda a África Austral.

Oswald Spengler e os termos da Ocidentalidade

A visão da História como mundos emergentes conhece precedentes importantes, em especial no pensamento germânico, não sendo de surpreender que Heiddeger haja criado uma versão fenomenológica profundamente favorável à mesma. Oswald Spengler, na sua obra capital *O Declínio do Ocidente*[215], procura expor morfologicamente a ocorrência da cultura Ocidental, destacando como esta acarreta o desenvolvimento de uma visão do Mundo com características identificáveis.

Tal como no caso de Heiddeger, existe uma excessiva conotação das ideias de Spengler com o fenómeno do Nacional Socialismo Alemão, que instrumentalizou a sua obra, tal como o fez com outros pensadores. Contrariamente a Heiddeger, Spengler, apesar de nacionalista convicto (note-se que falamos de uma Alemanha próxima da era de Bismarck e no contexto das enormes controvérsias que rodearam a República de Weimar), foi, desde cedo, crítico face a Hitler e à sua política, considerando-o essencialmente uma pessoa limitada e sem uma visão construtiva do futuro Alemão.

Não negando as limitações que alguns dos preconceitos culturais de Spengler por vezes imprimem à sua obra, torna-se irónico associar ao nazismo, alguém que eventualmente sofreu as consequências de não pactuar com o mesmo. Spengler foi um feroz opositor às ideias eugénicas, de superioridade biológica e ao anti-semitismo nazis, tendo sido, por isso, banido de diversos círculos, vaticinando pouco antes da sua morte, em 1936, a queda, em menos de dez anos, do 3º Reich.

Spengler, fazendo jus à sua devida fama de visionário, antecipa, em várias décadas, a questão "pós-moderna" e a própria discussão de Verran, embora sem uma particular preocupação com o caso específico da Educação. A sua discussão parte de uma interpretação da História, alegadamente herdeira de Goethe, como processo de simbolização: a imaginação do mundo sobre o mundo.

Entrando em ruptura com Kant, Spengler avança claramente com a ideia de que a História não seja uma descrição causal de factos naturais, mas antes, enquanto narrativa, tende a ser uma descrição inscrita no espírito de uma determinada cultura. Globalmente, Spengler propõe que o método de análise da História seja analógico, procurando perceber a realidade simbólica subjacente ao desenvolvimento de cada cultura, a sua visão particular e arquétipos.

Spengler é profundamente crítico face ao etnocentrismo e reducionismo da História Mundial na sua versão Ocidental, que reduz um processo longo, com uma enorme diversidade de grandes culturas a três fases – Antigo, Medieval e Moderno – onde o mundo "Antigo" é reduzido a uma passagem obscura, permeada de ignorância, barbarismo, ou quando muito classificada como seminal, na senda de uma evolução que culmina com a cultura Ocidental.

Através de um autêntico mar de exemplos literários, científicos e artísticos, o autor sugere (sendo esta uma sugestão de peso), que colocar as culturas num processo sequencial, que redunda na emergência da "luz do Ocidente", seja uma ideia essencialmente errada. Embora se possa traçar um mapa subtil de influências entre

[215] *Der Untergang des Abendlandes*, normalmente referenciado como *The Decline of the West*.

culturas cronologicamente sequenciais, estas, num olhar atento, demonstram ser essencialmente *distintas* e produzir objectos que, embora análogos ou cumprindo funções aparentemente semelhantes, possuem relativamente pouco em comum.

Embora Spengler não desenvolva a ideia de tradução (uma das limitações do seu trabalho) e se concentre fundamentalmente num conjunto restrito de culturas (Clássica, Ocidental, Indiana, Egípcia, Babilónia), através de um processo de analogia e paralelo simbólico (em especial com a cultura Clássica Helénica), consegue tornar definidos os contornos da mundo-visão Ocidental, procedendo, neste exercício, à análise da ciência produzida no contexto desta cultura.

O autor identifica que, em todas as culturas que analisa, exista um processo sequencial de estádios culturais com transições relativamente bem definidas: a emergência da cosmopolitização e a suburbanização do espaço rural; a mudança de um envolvimento religioso da visão do mundo para uma visão tendencialmente fria, para um racionalismo ateu; a lenta transformação de uma ideia de devir, para uma rigidez formal inscrita nos termos da causalidade característica da visão do mundo dessa cultura; a emergência de imperialismos.

Na análise das morfologias culturais, embora sejam reconhecíveis etapas paralelas e análogas em diferentes culturas, não é todavia correcto assumir que a "humanidade" em causa seja exactamente a mesma, senão numa perspectiva zoológica, não se podendo assim, falar de estádios evolutivos. Para Spengler, cada cultura tem a sua própria humanidade e, nesse sentido, a redução dos processos culturais a uma escala de progresso é uma superficialidade e, no essencial, um dogma.

Embora, os seus exemplos sejam variados, concentrar-nos-emos fundamentalmente na análise que o autor faz do número e da ciência em cada cultura. Partindo de premissas idênticas às de Whitehead, Spengler afasta-se definitivamente da ideia de *a prioris* cognitivos, remetendo a cognição, assim entendida, para o lugar de uma compreensão superficial (uma discussão de objectos) e situada, não suficientemente atenta ao facto de que haja uma efectiva natureza simbólica do processo perceptivo (a que o autor chama espírito).

A mundo-visão, o espírito de uma cultura (e o próprio estádio desta) encontra-se, para o autor, sintetizada nos números dessa cultura. A consciência é vista como emergindo, numa escala gradativa, entre a imediatidade presentacional do mundo, e uma potencial progressão para algo entendível como uma "razão pura", uma racionalização completa dos factos do mundo, no contexto de uma cultura. Os números, constituirão, nestes termos, uma síntese lógica, e uma expressão artística, simbolizando a necessidade causal inerente ao espírito de uma cultura.

Note-se que a ideia de consciência apresentada não avança uma teoria desenvolvimental de teor behaviourista, ou sequer cognitivista, apenas acentuando que o indivíduo imerso na sua cultura i.e. o indivíduo culto, tenderá a moldar as suas interpretações à medida da necessidade causal crescentemente elaborada pela matemática, ciência, arte e arquitectura da sua cultura.

Mais do que isso, a própria cultura caminha, por via da sua racionalização crescente, para a redescoberta dos termos essenciais da sua visão e, paradoxalmente, para a

descoberta de si enquanto instância espiritual e destino inalianável. Em termos Spenglerianos, a emergência de fenómenos como o pós-modernismo, ou a admissão da incerteza na física, correspondem à redescoberta do processo espiritual inerente à filosofia e à ciência, em que o ser humano é readmitido como *o* objecto inevitável da indagação causal. Atrás do véu da física, da matemática, da química, na fase tardia de uma cultura, o projecto original reemerge, revelador, conforme os ramos de conhecimento convergem através de percursos aparentemente diversos.

O autor defende que a matemática constitua uma forma essencial de apropriação simbólica do mundo, tendo cada cultura, consequentemente, uma matemática própria. Partindo de uma concepção da psicologia individual que encontra eco em Heiddeger, Spengler concebe que o ego se autonomize no contexto da criação de um sentimento de devir, investido de direccionalidade face a um determinado objecto, que imprime a ideia de um Destino. Tal como Freud, na sua formulação tardia da psicodinâmica, Spengler sugere, ainda, que se instale também, progressivamente o temor face ao Fim, que imprime a necessidade de domínio de controle do espaço, ideia patente, também, na reflexividade Heiddegeriana. O número desempenhará um papel capital na expressão deste domínio sobre o Natural, sobre o *estrangeiro*[216] e potencialmente ameaçador, reduzindo-o a formas manipuláveis.

Confrontando essencialmente a matemática clássica com a Indo-Europeia, do Ocidente, Spengler chega a conclusões paralelas às de Verran, embora utilizando métodos um pouco diferentes (a análise de Spengler debruça-se mais fortemente sobre a forma do raciocínio para atingir propósitos semelhantes nas duas culturas e a utilidade das aplicações, operando no contexto estrito das linguagens operatórias, e recorrendo muito esporadicamente à análise dos termos linguísticos) e exemplos que revelam um conhecimento matemático bastante aprofundado.

A concepção de número apresentada ressoa um pouco à de Verran: permite a inscrição em lógicas generalizadoras que operam a transição de uma complexidade não gerível, para objectos complexos, mas geríveis. Adicionalmente, Spengler vê no número Ocidental propriedades semelhantes às que Verran identificará, encarando-o como manifestando o desejo Ocidental de domínio através de expansão não constrangida, de conquista progressiva do infinito e de transcendência do domínio sensível (principalmente o visível).

Este número como extensão, que Verran identifica igualmente, é encarado como a manifestação sintética de um espírito que é legível em inúmeras manifestações da Ocidentalidade: a arquitectura gótica (e, adiantamos nós, a moderna), a geometria n-dimensional (não visual, algébrica), a música contrapuntual, o próprio cálculo infinitesimal. Seria fácil acrescentar mais elementos à lista de Spengler, mais associados a uma fase mais tardia/recente da cultura Ocidental: o pós-modernismo escultórico de Duchamp (que corresponde à dissolução total da individualidade da obra), o serialismo musical de Boulez (redução da música a procedimentos ordenadores e propriedades fonéticas), a organização dos mercados financeiros em torno da especulação imaterial e da negociação projectiva de expectativas. Note-se que, é Spengler, ele próprio, que aponta o dinheiro, de forma semelhante ao que fará Bourdieu, como inteiramente distintivo da orientação espiritual do Ocidente: o grande mediador simbólico.

[216] *Alien*, em Inglês, estrangeiro no sentido de externo, alienado do conforto (?) interno.

De forma semelhante ao que Bourdieu fará, também, Spengler conceptualiza a ideia de irreversibilidade, conferindo-lhe, todavia, um alcance superior. A ideia que Bourdieu transmite, quando comentando o valor das trocas, de que as ofertas se recobrem (como muitos outros actos nas sociedades tradicionais) de um carácter irreversível, que se encontra integrado numa orgânica dos factos que ilude a sobre-simplificação das trocas das sociedades monetarizadas, encontra-se compreendida na ideia Spengleriana do espírito de uma cultura imprimido de direccionalidade.

Embora conheça expressões distintas na infância e na maturidade de uma cultura, o sentimento de caminhar na direcção de um destino imprime, sempre, a impressão de irreversibilidade às acções desenvolvidas, inscritas no carácter típico da cultura. O desenvolvimento de um conjunto progressivamente mais denso de explicações causais permite, àqueles que as dominam, um afastamento relativo face à imperatividade do devir, devido ao conforto que sentem no aparente controle do espaço.

Nesta acepção, quando Bourdieu, coloca a sociedade Kabyle ao lado da Ocidental, ele compreende que não está meramente a comparar sociedades tradicionais com modernas, mas sim duas sociedades *inteiramente diferentes*, o que provavelmente cria as suas reticências em generalizar a análise para o caso da sociedade Francesa. Como temos vindo a mencionar, a tensão tradicional/moderno parece ser mais ajustada à análise do confronto entre a cultura do operariado impregnado de uma cultura rural e a das classes médias urbanas. Embora exista, possivelmente, uma arrumação possível de fases embrionárias e maduras das culturas, na acepção de Spengler, a ideia sobre-generalizadora de sociedades tradicionais *vs* modernas, soa a uma simplificação que evita confrontar os termos das visões particulares, inerentes a cada cultura.

Este aspecto é inteiramente evidente no modo em como Spengler desmascara o mito de um Ocidente herdeiro da espiritualidade Clássica, que embora partilhe parcialmente algum do mesmo espaço geográfico, dificilmente poderá ser encarado como a actualização tecnológica do "Ocidente Helénico"[217].

O autor aponta para o modo em como as visões da cultura Apolínea (nos seus termos) se encontram inteiramente sediadas em torno da ideia de comensurabilidade, por oposição à visão extensiva do Ocidente, que expressa o desejo de domínio da Natureza através da compreensão causal do infinito. A cultura clássica produziu, com enorme brilhantismo, uma política de formas definidas e limitadas (a República Grega em pouco se relaciona com a Ocidental), ou uma geometria de corpos visíveis, estritamente dentro do contexto da tridimensionalidade.

Spengler nota que tal aconteceu não porque a cultura clássica se encontrasse num estágio de desenvolvimento menor, mas sim de forma deliberada. A ideia de infinito constituía um tabú, submetido à ideia de Cosmos, matéria ordenada e era apenas

[217] Esta ideia é vendida e popularizada por inúmeras instâncias comerciais, que produzem a ideia de uma época dourada do Ocidente, impoluta e virtuosa, o Helenismo, que vai desde as fantasias Hollywodescas em torno dos conflitos de Tróia e Termópolis, até fontes de informação mais institucionalmente fundadas, como seja o Canal História. A violenta transfiguração do semi-deus Aquiles em Pitt-bull, alcançando a imortalidade do mito através de feitos de armas, na senda do mercenário afamado, na última adaptação para cinema d' A Ilíada, não é mais do que a ilustração da interpretação imprimida por uma lógica de produção industrial, serializada, altamente monetarizada, destinada produzir os signos que satisfaçam, na sua acepção popular, a visão da Ocidentalidade.

estudado dentro de círculos restritos (como os Pitagóricos) como ciência esotérica. Arquimedes desenvolveria um método semelhante ao integral de Riemman, a prova de exaustão, mas estritamente no contexto de uma matemática finita. Enquanto que Riemann utiliza a noção infinitesimal de limite, Arquimedes utiliza a comensurável e familiar ideia de quantidade muito pequena (grão de areia).

De uma forma simples, o número Clássico correspondia a uma magnitude, simbolizava objectos perceptíveis e sensualizados, coisas limitáveis. O número Ocidental constitui, como Verran intui, uma proporção, a descrição de qualidades extensíveis até ao infinito. A matemática da Grécia clássica é uma matemática que tende para a descrição de objectos precisos, diferenciados, enquanto que a Ocidental tende para a descrição dos elementos constituintes destes objectos, que aparentam permanecer, que são constantes, apontando – devido a este tipo de generalização – para a formação de classes e grupos de objectos. A ideia desenhada é inteiramente semelhante à de Verran, embora, ao que saibamos, Helen Verran desconheça a obra de Spengler[218].

O autor caracteriza, ainda, a operação da visão Ocidental na construção da ciência, e que, inevitavelmente afectará os rituais de aprendizagem que Verran procura analisar. A Ciência Natural tende a converter impressões qualitativas para valores quantitativos de base fixa, operando a visão extensiva do mundo. A imagem visual da natureza é transformada numa ordem numérica, inscrita numa estrutura mensurável i.e. numa mecânica, em que a natureza é progressivamente entendida como uma máquina susceptível de ser operada.

O número passa, no contexto da ciência, a ter um nome, a encontrar-se inscrito numa ordem constituída por "leis naturais", cuja crença, segundo Spengler implica sempre um certo grau de dogma por parte do conhecedor. O autor dá exemplos da física e da química, para ilustrar o sistema de crenças científicas Ocidental e, em particular, o seu carácter específico, em confronto com a cultura Clássica e a "Magiana"[219] (síntese Indo-Árabe-Judaica).

Spengler desconstrói a ideia que Verran identifica, de uma ciência que caracteriza propriedades extensivas em pedaços de espaço-tempo, inserindo-a no contexto da resolução Ocidental do problema do Movimento. O Movimento é uma impressão altamente culturalizada das sequências orgânicas, que extravasa a mera imediatidade presentacional, contendo, já em si, uma selecção particular dos aspectos do mundo entendidos como coisas conhecidas.

Uma vez investido de um sentido de direccionalidade (isto é, de convergência para um estado final) e do sentimento associado de irreversibilidade do processo, o movimento é abstraído como "tempo". Não se trata propriamente de um Tempo universal, absoluto, mas de um tempo culturalizado, porque contém em si a ideia de direccionalidade (ex:. num jogo de relatividade: quanto tempo demora, de facto um segundo? Note-se que o uso do *relógio* como método de medição popularizada do tempo é uma aquisição do século XIX). Este "tempo" cria a noção de profundidade na percepção da realidade e tipos de interpretação característicos.

[218] Não só Verran não faz uma referência que seria óbvia, como Spengler, tal como muitos outros autores, se encontra ausente na cosmologia pós-estruturalista.
[219] A cultura dos Magos, ou *Maggi*, denominação possivelmente inspirada pelos sacerdotes Babilónicos.

Cada cultura cria uma estratégia de controle da sensação de Destino, através da redução dos termos da interpretação, fazendo um tratamento matemático da natureza, criando medição. Contrariamente ao homem clássico, concentrado no presente imediato, e apegado à sensualidade perceptiva do ser actual, o homem Ocidental virou-se, segundo Spengler, para a análise da Natureza enquanto passado eterno, isto é, *coisa que já se tornou* (algo). O futuro é, por sua vez, um futuro eterno e o que é, *o que se torna*, é secundarizado na análise causal.

Dado este saneamento relativo do presente, a ciência ocidental tende a criar uma imagem dessensualizada e inorgânica de algo que já se tornou, favorecendo, assim o espaço sobre a análise da natureza temporal (daí derivando a ideia de "coisa" como pedaço de espaço-tempo):

> O espacialmente experienciado é promovido a um nível acima do temporalmente vivido e o tempo é substituído por uma extensão [length] num sistema-mundo espacial[220].

A vida é, assim, encarada como um processo que decorre no espaço, em vez do espaço ser encarado como pertencente à vida. A própria experiência passa a ser interpretada no contexto desta visão extensiva da realidade, favorecendo a ideia de que a causalidade é dela parte integrante e que, por conseguinte a "experiência" é uma actividade intelectual de superação do sensual e imediato. Na acepção Ocidental, a experiência existe como exercício de aquisição de abstracções que agreguem casos individuais em unidades de nível superior, de um percurso que evolui do particular para o infinito.

Como exemplo, o autor destaca que a colocação da questão de que o julgamento seja um a priori, ou uma actividade *a posteriori* apenas é possível numa cultura que confere tamanha importância à causalidade. Na senda do que temos vindo a discutir, apenas a cultura Ocidental poderia considerar a ideia de que a acção possa ser intencional, num sentido estrito.

Spengler recupera a ideia de *numina*, mas numa acepção diferente de Kant: não como a força transcendente de uma intenção ou verdade absoluta, mas como a manifestação mais pura do sentimento de uma cultura[221]. Os *numina* da Ocidentalidade, existentes que sejam, são-no de modo situado e no contexto dos condicionamentos característicos de uma certa cultura: a cultura impõe nomes aos *numina* primários e, nesse exercício condiciona-os.

Spengler limita um pouco a sua análise, na medida em que tem dificuldade em conceber a transferibilidade dos *numina*, caracterizando a ciência como um exercício de nomeação e redução causal sucessiva, que apenas conhece o seu potencial inteiro no contexto da cultura que a criou. Tal como outros autores, a sua renitência em conceber actividades de produção poética anda a par da sua consideração mais ou menos estanque das culturas (que, aliás, lhe permite construir a ideia de "declínio").

---

[220] *The Decline of the West*, p. 196, tradução nossa.

[221] Spengler realiza um jogo erudito, devolvendo à noção de *numen* o carácter que ele entende ser o das deidades Romanas, que é concreto e directamente associado às representações delas feitas (uma reminiscência eventualmente esboroada do espírito Clássico). Neste caso, *numen*, como o espírito de algo numa cultura.

Os *numina* da ciência Ocidental (dos quais o autor destaca "energia" e "força") seguem, pois, o caminho da des-sensualização e do afastamento face aos objectos. Exemplarmente, o autor lê no abusivo uso de métodos estatísticos um sinal claro da substitituição da premissa de exactidão científica, por uma noção probabilística, cada vez mais afastada dos objectos: relações entre categorias de objectos que partilhem uma determinada qualidade morfológica.

A perspectiva de Spengler, não é, contrariamente ao que se popularizou, propriamente pessimista. Trata-se antes do olhar de alguém que se reconhece como parte de uma cultura, que na sua opinião já conheceu um apogeu histórico (no século XIX), e que converge para a realização da sua visão original. A realização final desta cultura será, na sua opinião, a de uma ditadura da razão, enquanto gramática numérica, realização particular da ideia de que através da superação do visível se pode extrair da realidade o que é Verdadeiro[222].

A penetrante visão de Spengler consegue sintetizar, num só lance, toda a problemática da associação entre experiência e o simbolismo, caracterizando, de forma convincente, traços fulcrais do espaço cultural Ocidental. A sua teoria não exclui a operacionalidade de regularidades estruturais, mas inscreve-as claramente no desenvolvimento de uma visão ontológica que se *actualiza* (por exemplo a sua ciência e artes não se mantém estáticas) e que se converge para algo é, essencialmente, para a sua realização e não para o destino final da humanidade[223].

O reconhecimento morfológico da história convida, igualmente, a perceber a crítica de Derrida e Foulcaut como análises em negativo dos *numina* característicos dessa cultura. A análise do lugar da discórdia cultural (também em Goffman) permite um reconhecimento sonhador do *estado* da cultura, aferindo fricções entre redes simbólico-materiais, que traduzem diferentes visões sobre a realidade.

Não se pode dizer que exista em alguma altura, propriamente, ausência de iterabilidade, mas apenas que esta se reduz, por vezes, à condição de interacção mínima ou que resulta em descarga emocional, habitualmente descartada pelo *cientista* social como irracional. As descargas emocionais ou a redução qualitativa da actividade simbólica numa interacção não devem ser, todavia, descartadas como informação inútil. Pelo contrário, estas assinalam, por vezes o ponto exacto em que mundos se encontram.

Seja este encontro o dos preceitos rurais das fases primárias de uma cultura com a sofisticação fria e urbana da análise científica do seu período tardio; seja este o encontro entre culturas inteiramente diferentes. Em qualquer um dos casos, entende-se que a aprendizagem resultará, em geral, de um de dois processos: domesticação e troca. No segundo caso as hipóteses de efectiva co-inseminação cultural são mais elevados, existindo produção poética na actividade social: o nascimento de novos mundos.

[222] Mais uma vez, a fantasmagoria Matrix parece querer, de forma popular, colocar em cena a essência da visão científica Ocidental i.e. a "realidade": os monitores da sala de controle "na realidade" apenas mostram resmas, dinâmicas de código alfanumérico, enquanto os indivíduos dentro da matriz julgam experimentar a vida.

[223] A não ser que, como ironizava Stanley Kubric em *Dr. Strangelove*, aprendamos a amar a Bomba.

Parte III – Síntese Teórica e Metodologia de Análise

Introdução

Na presente parte desta dissertação procederemos ao estabelecimento da metodologia de trabalho a utilizar para o reconhecimento da realidade educativa e na análise dos dados resultantes das tarefas de observação. Impõe-se, previamente, fazer uma muito breve síntese das ideias sociológicas que retemos como integrantes da abordagem a desenvolver, estabelecendo, dessa forma, hipóteses exploratórias a nível teórico e empírico. Integra-se, já, a discussão efectuada na Parte I sobre a percepção e a teoria das relações objectais.

Em primeiro, lugar, a tentativa ensaiada é, com as limitações próprias de um trabalho que constitui, em si mesmo, uma descoberta teórica e empírica, a da construção de uma sociologia que revele aspectos normalmente ocultos nas ponderações teóricas. Isto é, trata-se de uma abordagem essencialmente transparente nos seus métodos e pressupostos operativos. Um cuidado particular é tido com o estabelecimento dos pressupostos relacionados com a percepção, a estrutura mental/gestão cognitiva e a afectividade.

Em segundo lugar, existe uma recusa liminar ideia de superação teórica através da indiferença face aos resultados da investigação previamente desenvolvida por outros, ainda que no contexto de abordagens acentuadamente diferentes. Em termos simples, entende-se que exista uma premissa de honestidade intelectual no trabalho científico e que, ainda que esta falhasse, as associações lógicas investigadas por outros constituem informação que conspira para a formação de dúvidas que não podem ser ignoradas.

A metodologia a utilizar inscreve-se, na generalidade, nos termos de um estudo neo-Weberiano, não muito distinto do modelo de Dodier, Boltanski e Thévenot, embora incluindo as aquisições teóricas da teoria das relações de objecto (i.e. a dimensão afectiva do desenvolvimento cognitivo), como forma de flexibilização dos pressupostos éticos normalmente subjacentes à axiomática Weberiana.

Esta opção teórica é, todavia, flexível e permite a incorporação selectiva de muitas das premissas de indagação sociológica desenvolvidas pelas teorias aqui mencionadas. Em termos globais, encaramos a obra de Spengler como visão unificadora e integradora, rompendo apenas com a perspectiva algo estanque de cultura adoptada.

Síntese Crítica da Sociologia Educativa

Spengler encontra-se preocupado com a descrição da dinâmica das mundo-visões e, muito particularmente, na sua acepção de "alta cultura", registando, no essencial a evolução das ciências e das artes metropolitanas. Trata-se efectivamente de uma História das mundo-visões, que fornece indicações fortes sobre arquétipos e utopias características de uma cultura, mas que se distancia bastante da realidade social do dia-a-dia, em que convivem várias culturas, estádios culturais e onde o senso comum mobilizado é, não raras vezes, o do preconceito popular (ocasionalmente científico).

Entenda-se, pois, que a visão Ocidental, ou melhor, Faustiana (nos termos de Spengler), constitui, nesta acepção, uma versão ontológica, que conhece uma conformação educativa, em geral identificada com os termos da ciência e arte *actualmente* implantadas e divulgadas. Versões mais antigas ou inteiramente diferentes rivalizam pela imaginação das pessoas e misturam-se, na prática, através da actividade poética i.e. a actividade efectiva de criação cultural. Caracteristicamente, as sociedades tendem a institucionalizar e favorecer visões ontológicas particulares (por regra as mesmas que se encontram subjacentes à lógica de formação do Estado e à organização económica).

A linha adoptada conduz-nos a uma interpretação particular das teorias expostas e que agora passamos a sintetizar, para mero conforto de leitura e como técnica de sinalização.

A ideia de dois tipos de solidariedade distintos, em Durkheim, parece, na acepção de Spengler, identificar a existência de dois estádios culturais diferenciados: o das solidariedades rurais tradicionais e do entendimento científico urbano. O primeiro parece emergir por entre os escombros das (agora) religiões pagãs e de um animismo original, para a inscrição numa crença desincorporada numa entidade invisível e omnipresente, infinita, unificada pela visão do cristianismo; o segundo assemelha-se a uma actualização da premissa original, através de uma compreensão causal da natureza do infinito, tendencial e frequentemente irreligiosa.

O primeiro encontra-se moldado pelo hábito de uma prática agrícola, habitualmente desenvolvida em família e sujeita às relações de autoridade e divisão do trabalho a ela inerentes, no contexto de comunidades relativamente isoladas, em que a religiosidade produz o código de conduta que as unifica. A segunda encontra-se moldada pelo hábito intelectual escolarizado e pela actividade profissional em escritórios, associadas, por sua vez, a lógicas residenciais essencialmente dependentes do nível de rendimentos e preferências ambientais. Tendencialmente, a segunda parece, na Europa, substituir/dominar a primeira.

As comunidades operárias urbanas aparentam situar-se na tensão constituída entre ambas as etapas culturais, actualizando a organização familiar à medida de um entendimento mecânico (uma espécie de *spirit of workmanship* a la Veblen) dos factos do mundo, tendencialmente ateísta, mas conservador face aos papéis familiares tradicionais.

A inscrição comunitária continua a ter algum peso, igualmente assistida de um entendimento extensivo e direccional, umas vezes religioso, outras, laicizado (associativismo, sindicalismo, comunismo). Em especial onde a pobreza (ou a simples

existência de raízes comuns: Beiras, Trás-os-Montes, Ultramar) imponha a necessidade de estabelecimento de laços solidários, estes emergirão impregnados da expressão dos princípios comuns que os permitem (uma música, uma pronúncia, uma corporalidade, uma lógica de ocupação do tempo e do espaço)[224].

O fenómeno de "resistência" cultural identificado sucessivamente por Bernstein, Hargreaves, Bourdieu e Willis[225], evidente a partir da fricção entre modos interpretativos e expressivos da escola e os das crianças da dita classe operária, evidenciam, para o caso da efectiva ocorrência de comunidades coesas, a fricção entre esses dois modos essenciais de ver a vida.

Se bem que unidas pela premissa comum do entendimento extensivo do mundo, as duas perspectivas parecem encontrar-se separadas pela modelação provocada pelo hábito laboral, o que permite a formulação da ideia fundamental de um *habitus*, ou, em geral, a ideia Marxista de uma determinação da consciência pelos princípios da divisão do trabalho que, evidentemente, têm um efeito sobre a própria organização das unidades familiares.

Não se tratando de uma situação rígida, na medida em que os membros dos grupos sociais mais fragilizados podem, efectivamente, entrar em percursos de ruptura total com as suas origens, a permanência simultânea de desigualdades materiais (que reduzem objectivamente o acesso a bens culturais e educativos) e a existência de factores de resiliência identitários criam a impressão de um inconsciente de classe.

Pese embora a permanência de fenómenos imorais (manutenção das pessoas abaixo do limiar de pobreza) de perpetuação da desigualdade material, parece ser que aquilo que Bourdieu identifique como recusa da *doxa* por parte das classes dominadas, seja apenas um factor de resistência identitária associado aos princípios de: a) constituição da identidade comunitariamente fundada; b) manutenção da identidade cultural de base, mesmo que afastada de uma comunidade original, onde exista um entendimento do mundo distinto do das premissas científicas apresentadas pela modernidade Ocidental. Portanto, não necessariamente uma recusa, mas um ritmo e selecção na admissão do novo.

A resiliência cultural do "operariado" inscreve-se numa dinâmica geral que inclui toda a população, incluindo os proprietários das empresas. De forma similar à doméstica, nas empresas dominadas por uma racionalidade tradicional, empirista (de *self made men*), haverá a tendência para uma resiliência na admissão de uma inovação baseada no estabelecimento de sistemas de controle e gestão de tipo científico.

Embora, por exemplo, na empresa familiar seja fácil admitir o equipamento de linha de fabrico *em série* mais actualizado, este é inscrito no contexto de uma racionalidade

[224] Um exemplo característico é do da vigilância das crianças brincando num pátio, na qual as donas de casa se revezam. A emergência dos "Serviços de Proximidade", nos quais se incluem os de vigilância de crianças, revela, entre outros fenómenos, uma desagregação progressiva das comunidades.

[225] Por exemplo, Bernstei, Basil (1976) *Langage et classes sociales: côdes sócio-linguistiques et controle social*, Paris, Les Éditions de Minuit; Hargreaves, D. (1975), *Interpersonal Relationships and Education*, Londres, Routledge and Keegan Paul; Willis, P. (1977) Learning to Labour , Farnborough, Saxon House .

comercial e de fabrico apegada a noções relativamente arreigadas e tradicionalistas do que deve constituir o produto e do que de como deve estar organizado o alinhamento técnico-humano. Por regra, o fabrico em série rarissimamente é posto em causa, mesmo pelos movimentos sindicais, que habitualmente confabulam a ideia de uma evolução tecnológica que permitirá manter *esse mesmo* fabrico exclusivamente nas mãos de máquinas (um efectivo *Deus ex machina*?).

A monetarização da economia invade, indiferentemente, todos os níveis sócio-económicos. Se alguma Ordem existe, parece ser a que é estabelecida pela actualização monetarizada da ideia do mundo como extensão. As empresas trabalham inevitavelmente para a expansão do seu rendimento financeiro, quer seja pela lógica do lucro, quer seja pela lógica da responsabilidade social (assegurar a manutenção condigna do colectivo de trabalhadores), dado que o dinheiro representa (crescentemente) o máximo denominador comum e, aparentemente, a lógica mais rápida de acesso à liberdade simbólica.

A progressiva homogeneização dos papéis do homem e da mulher, fruto directo, não de um princípio Clássico de igualdade perante a lei, mas sim de uma efectiva redução das pessoas a um número limitado de qualidades unificável por uma lógica financeira (sinónimo contemporâneo de autonomia individual) conduz a modos de organização familiar e a uma frágil legislação de protecção do trabalho feminino[226], geradora de uma ocupação do tempo que exige a ausência dos progenitores durante o dia, com uma consequente dissolução progressiva das sociabilidades que permitiam a permanência de comunidades residenciais activas nas "cidades operárias".

Hargreaves regista o efectivo fenómeno de desagregação das comunidades operárias, colocando a tónica na criação de um *curriculum* comunitariamente fundado, não totalmente apegado à explicação causal legada pelo ensino científico. Transcendendo a insularização cultural característica de Hargreaves, podemos conceber que, na ideia de um *curriculum* com atenção à comunidade se encontre contida a perspectiva, avançada por Bourdieu, da criação de uma pedagogia da transitividade simbólica (artística) e da admissão das representação mais concreta, tradicional, como elemento a compatibilizar com o ensino da causalidade abstracta.

De forma muito evidente, a ideia de igualdade de oportunidades à entrada do sistema de ensino, preconizada por Parsons[227], constitui uma abusiva redução ideológica dos termos cognitivos do ser humano à ideia de "capacidade", alegadamente uniforme e "em branco", à idade de início da escolarização. Mais do que isso, mesmo que dando por adquirida essa igualdade, o percurso sugerido suporia o consenso pedagógico (i.e. a pedagogia de Estado) existente, como critério de normalização cognitiva. Trata-se de uma lógica *top-down*, em que não há tentativa de troca efectiva ao longo do curso do ensino-aprendizagem, entre a utopia educativa preconizada e os modos de entendimento dos alunos.

[226] De igual modo, os níveis salariais (bem como os arranjos fiscais e bancários) são estabelecidos sob o pressuposto de rendimento financeiro pelos dois membros do casal, sendo progressivamente mais difícil a "vida de solteiro".

[227] Parsons, Talcott (1961) "The School as a Social System" in Hasley, A. et al. Education, Economy and Society, Free Press, Nova Iorque

Não será surpreendente que Althusser leia, pura e simplesmente, em ideias como a de "igualdade oportunidades" manifestações de uma ideologia de Estado, assistidas de um mecanismo repressivo, em que o constrangimento dos professores é parte integrante. Podendo ser teorizada de forma mais ou menos ajustável, através do aquecimento/arrefecimento de Turner[228], ou pela ideia de negociação/consenso social-democrata do CCCS, somos alertados, na análise da educação, para a emergência de um factor legitimização-repressão do sistema, que afecta as expectativas dos que nele participam (alunos, pais, professores), condicionando-os ao cumprimento de "papéis" fortemente convencionados.

A estética da legitimização, embora superficialmente oscile simplesmente entre as ideias de igualdade de oportunidades para as crianças (justificando a selecção), de liberdade através do conhecimento (justificando a socialização) e de qualidade do ensino (justificando *um certo tipo* de avaliação e progressão na carreira dos professores), reporta-se, aparentemente, a um consenso funcional de nível superior.

Mais do que a associação convencional dos autores neo-marxistas entre a pedagogia/curriculum e a divisão social do trabalho de natureza industrial, há, como mencionámos, uma associação entre conteúdos, pedagogia escolar e um paradigma de informação. Esta associação determina, neste momento, não só a formação industrial, mas também a formação orientada para os sectores de serviços, em todos os níveis hierárquicos, e que tem tendência a dominar a própria realidade científica, cada vez mais reduzida à aplicação técnica (ex.: os sistemas de financiamento científico favorecem o desenvolvimento técnico à investigação de base, sendo requerido que os planos de investigação avancem o modo de operação dos seus métodos e os seus resultados antes de iniciada a investigação).

O paradigma de informação, que tende a eximir da discussão do ser humano tudo o que o realize como individualidade, realização única, tende para uma forma matricial, um jogo de qualidades, normalmente descritas como competências, mensuráveis, naturalmente, através do grau de domínio dos blocos de informação que compõem a grelha de conhecimento prescrita: literacia científica. Mais do que isso, e como Bernstein e Bourdieu o notam, esta literacia adquire contornos de prescrição linguística, apontando para uma ritualização rígida das interpretações causais. Embora a "competência" seja uma instância organizativa de elevado potencial, ela tende a traduzir uma lógica atomizante, indiferente ao contexto e à emergência de talento individual, tornando-se instrumentalmente repressiva[229].

---

[228] Turner, R. (1971) "Sponsered and Contest Mobility in the School System" in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres

[229] A monetarização da sociedade, incluindo do Estado, que estrutura o seu planeamento anual (e faz projecções legislativas) em torno de um documento financeiro (o Orçamento), torna-o permeável à mesma lógica causal que orienta a organização da economia (sob o signo máximo do crescimento – tradução económica da crença de que o movimento de um sistema conduz ao seu *inevitável* crescimento). A ideia Marxista de uma determinação económica das estruturas, emana do facto de que a divisão do trabalho, a monetarização da sociedade, a transformação das ciências em mecânicas, convirjam para uma mesma visão do mundo. O carácter materialista dessa visão encontra-se associado, ironicamente, ao facto de que a cultura Ocidental busque a desmaterialização como forma de organização causal da natureza. A tradução do objecto em qualidades abstractas conduz, por exemplo, a uma organização "científica" da produção que abstrai o valor do produto como homogeneização e incorporação de quantidade de trabalhadores e máquinas incluídos no processo. Smith abstrai esta ideia como Opulência e é ela que precisamente subjaz à ideia de crescimento económico e enforma os contemporâneos sistemas de qualidade. O famoso exemplo Smithiano da fábrica de alfinetes, contém em si o espírito Ocidental da

Os autores estruturo-funcionalistas e os neo-marxistas convergem na ideia de que a educação desempenha um papel imperioso na preparação para a ocupação de lugares na Ordem social, através de um processo de socialização. Entenda-se que esta Ordem supõe explicitamente a ocupação de funções profissionais e o seguimento de um código de conduta resumido como "civismo".

Pese a ideia, no Marxismo, de que é possível uma negociação dos termos da educação, configurando a ideia de autonomia parcial do sistema educativo face ao sistema económico, a ideia prevalente é a de que esta negociação se encontra condicionada por dois factores:

- A viciação do sistema em torno da *entente* entre o governo e as empresas (CCCS), vista como alguns autores como conspiração activa de interesses (Milliband);
- Enfraquecimento do poder negocial das classes mais fragilizadas devido ao estabelecimento de uma auto-imagem que, ou gera acomodação e resignação (Willis[230], Bourdieu) ou uma estratégia de colonização (os cábulas) que corresponde à negociação passiva da identidade de origem com a cultura escolar (Woods[231]);

A segunda hipótese, em particular, supõe, todavia, a existência de um divórcio entre os interesses e perspectivas do sistema económico-científico e os das famílias, o que não é necessariamente verdadeiro. As comunidades tidas como proletárias parecem haver inovado, nas últimas décadas, no sentido de reconfigurar a sua identidade ao ponto de ser polémico afirmar, em muitas circunstâncias, que tais comunidades ainda existam.

Sendo importante monitorizar a relação estatística prevalente entre o acesso aos meios financeiros e culturais e a sua relação com os resultados educativos é, todavia, leviano avançar da verificação de uma relação entre o nível sócio-económico e as notas dos alunos para a afirmação da operação de um inconsciente de classe.

Se alguma transformação parece haver ocorrido nas democracias do Ocidente foi no sentido de uma sociedade monetarizada e espectacularizada, em que as expectativas do antigo operariado urbano se reconfiguraram à maneira de uma estética de consumo que inclui bens educativos, simultaneamente encarados como investimento pessoal e estratégia de mobilidade ascendente.

A interpretação situacionista de que este consumo possa ser alienado, supõe que a identidade das pessoas não se haja reformulado à medida das ofertas educativas fornecidas. Todavia, parece haver um entendimento subtil entre as estratégias desenvolvidas pelas famílias e a estruturação do sistema económico à medida do paradigma de informação gerado pela "gestão de competências". A qualificação, tornou-se, nos dias que correm, na ruptura simbólica com o passado operário e o acesso

---

recusa da consideração de uma individualidade concreta (os alfinetes devem ser todos iguais) e a estratégia de valorização básica da actividade humana (a capacidade de fazer alfinetes iguais evidencia a Opulência de um país e esta capacidade depende da divisão e uniformização do trabalho).

[230] Willis, P. (1977) *Learning to Labour* , Farnborough, Saxon House

[231] Woods, Peter (1983), The Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint. Londres. Routledge.

à liberdade simbólica do colarinho branco (de forma pouco surpreendente, a imagem da "dupla certificação" é, em Portugal, um indivíduo, com um ar bonacheirão, mas de fato).

A existência de segregação escolar e *guethificaçã*o, em si, todavia, configura a ideia da formação de ambientes escolares que promovem a operação de uma rede simbólica de tipo tradicionalista, geograficamente contida, à maneira das comunidades rurais de outrora (como que aldeias na cidade), em que expectativas pessoais elevadas convivem com a necessidade da manutenção de uma identidade baseada numa reflexividade limitada pelas possibilidades da rede simbólico-material, e para as quais os preconceitos de um paternalismo relativo do ambiente escolar apenas parecem contribuir.

A activação sucessiva por parte dos rapazes (à maneira dos *lads* de Willis) de uma rede simbólica permeada de preconceitos raciais, sexuais e que apresenta o carácter masculino como gabarola, jactante e físico (tanto protector, como ofensivo), encontra o contraponto no consenso pedagógico que lê nestas atitudes uma manifestação utilitarista. Para o professor responsável e preocupado, a manifestação do aluno que interrompe a aula e goza é de *desinteresse* e tende a ser interpretada como um desajuste entre capacidades/interesses do aluno e o programa que lhe é oferecido, daí sendo derivadas todas as explicações sobre a falta de assiduidade, estudo e o comportamento "irregular".

O confronto, normalmente formalizado como o conflito entre a identidade operária e a visão científica da escola é, aqui, visto pela perspectiva de uma fricção entre etapas culturais (ou culturas inteiramente diferentes) que conhece disposições variadas e inteiramente contextuais, dependendo da escola em questão. Como mencionámos, as crianças provenientes dos ambientes "não científicos" elegem os seus heróis, por regra, indivíduos que enriqueceram e se tornaram *ídolos* sem estudar, partindo de uma base rural/operária (os futebolistas, por excelência), ou da miscigenação cultural emergente de uma diáspora que entretanto mitificou as suas origens (o *raper*).

O consenso pedagógico prontifica-se a reenquadrar as crianças numa programática escolar, mesmo na presença de reprovações e resultados fracos[232]. Normalmente tal é feito através de uma segmentação do ensino que, na prática, não garante a retenção dos conceitos científicos, mas apenas facilita a manutenção, quase intocada, de uma identidade tida como arcaizada, conectando estes alunos às rotinas manuais a desempenhar no contexto da economia, que nas linhas de fabrico se encontram destituídas de todo e qualquer valor intrínseco, senão o do esforço, *sem arte*. Este é, aliás, o processo que conduz a uma degradação progressiva da imagem das tarefas manuais[233], tidas como sinónimo de arcaísmo e de falta de cultura.

Dada a fricção entre os dois princípios e a imposição sistémica ao professor da execução do programa científico, os investigadores interaccionistas tendem a ver a situação de sala de aula como uma rivalização entre os alunos e o professor pelo domínio cognitivo

[232] Note-se também, que a percentagem de crianças em escolarização e o nível médio de escolarização da população se tornaram, tal como o crescimento do PIB, num sinal de opulência nacional.

[233] A ruptura com este aspecto é conseguido através do estabelecimento do *ethos* de artista, numa qualquer actividade de produção manual peça a peça. A arte configura-se, todavia, cada vez mais, como uma indústria estética, sujeita a regras de qualificação. Há uma divisão dura entre a arte dos artistas e o "artesanato" dos amadores, dos "ingénuos".

e físico da aula. A senioridade do professor, adulto, sinónimo de transferabilidade da autoridade paterna e o pressuposto colectivo de que este ensina i.e. tem mais conhecimento e vai partilhá-lo contribui para a premissa interpretativa de que haja uma diferença estatutária na sala de aula.

A investigação interaccionista conhece a grande virtude de identificar estruturas características da acção na sala de aula. Assim, Hargreaves identifica modos característicos do professor animar a aula e tentar estabelecer uma relação de ensino aprendizagem e Pollard caracteriza formas características de manutenção da identidade por parte dos alunos, colocando em destaque a negociação entre a necessidade de transmitir uma certa imagem ao grupo de pares, utilizando o professor como polarizador das tensões.

No entanto, o interaccionismo frequentemente comete o excesso de conferir um estatuto demasiado elevado à intencionalidade da acção, tornando as fricções na sala de aula numa competição quase (?) consciente pelo domínio do espaço. Esta estratégia de análise corresponde a uma indigenização das posições de alunos e professores, que fecha os dois tipos de participante em grupos fechados, baseada em duas ideias fundamentais:

- Os alunos são seres geridos por paixões e, quando muito, dominados pelos estereótipos das simplificadas representações do operariado;
- Os professores são missionários mais ou menos deprimidos da verdade científica, que procuram tornar as crianças em adultos funcionais.

Esta prescrição analítica, embora relevante, tende a secundarizar aspectos importantes. Por um lado, como Pollard[234] destacou, o grupo dos alunos não é homogéneo e mais, como Viv Furlong observou, mesmo as alianças estabelecidas entre os alunos tendem para alguma instabilidade, ajustando-se às circunstâncias. Por outro lado, a tendência em querer ver nas crianças meios-seres, perdidos entre os afectos primários e o preconceito, conduz não só a uma contradição teórica fundamental – a estratégia dos alunos em aula é vista como intencional – como torna a acção dos professores possivelmente demasiado reflexiva.

As observações de Nash, Sharp & Green e Keddie[235] viriam a identificar uma elevada componente de preconceito nas opiniões dos professores e nas suas práticas pedagógicas, eminentemente associadas a um consenso pedagógico relativo e prevalente. O facto de que as práticas dos professores se encontrem algo codificadas e estabilizadas, querer ser traduzida, por alguns autores (em particular David Hargreaves) como sinal de reflexividade e consciência.

A evidência empírica, todavia, indica que as práticas dos professores são, ou fruto de uma acção mais ou menos automática (mesmo que pré-programada), ou de uma prática

[234] Pollard, A. (1984), "Goodies, Jokers and Gangs" in Hammersley and Woods (ed.), *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*, Open University Press

[235] Sharp, R.; Green, A. (1975), *Education and Social Control. A Study of Progressive Primary Education*, Londres, Routledge; Keddie, Nell (1971), "Classroom Knowledge" in Young, M. *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan, Londres; Nash, Roy (1976), *Teacher Expectations and Pupil Learning*, Londres, Routledge

conformatória que nem sempre traduz as opiniões próprias. Andy Hargreaves[236], classifica, claramente, este modo de agir como uma dissimulação da opinião própria através da adopção/evocação de dogmas educativos.

Parece-nos, adicionalmente, que a prática educativa se torne, na linha de Goffman, numa segunda natureza e hábito que se vai impregnando e tornando parte da identidade do professor, que às custas de fazer, se tornou algo i.e. cristalizou parcialmente numa estrutura mental e moral. Não se tratando de um processo caracterizado por irreversibilidade (nada é *simbolicamente* irreversível, na medida em que existe sempre a possibilidade de produção poética) ele encontra-se inscrito, todavia, num condicionamento que evidencia os termos habituais de uma relação, numa rede simbólico-material que é vulgarmente activada.

Tendo em conta que a sala de aula materializa muita da essência da formação de *uma pessoa* no Ocidente, o estudo da interacção evidencia, com facilidade, alguns dos padrões rituais associados à activação dessa rede:

- Estratégias de legitimação da acção por professores (estabelecimento de promessas e ameaças de intervenção superior) e alunos (evocação do princípio da justiça e da autoridade paternal);
- Definição de momentos de aula – entrada, silêncio, exposição, efervescência e debate, arrumação, saída – através de sequências verbais e físicas (Payne, Hammersley, Turner).

No entanto, apenas com o desenvolvimento conveniente da ideia de iterabilidade (Derrida), ou interpelação (Althusser/Verran), podemos, todavia, acolher com maior profundidade, o impacto total do reconhecimento da ritualização da acção habitual.

Ao recolocar o estatuto da intencionalidade na acção no seu devido espaço de meia-luz entre a natureza transcendental do indivíduo, as idealizações pessoais e a acção automática, os autores pós-modernos permitem a integração teórica da ideia de educação como ritual, mais do que o simplismo que a abordagem "formação de pessoas" preconiza.

As situações de aprendizagem criadas em sala de aula, passam, agora, a ser vistas como sessões de treino e refinamento de uma visão cultural, que obedecem a formas ritualizadas. Em termos práticos, estas sessões, veiculadas pelos professores, compõem-se de um cumprimento mais ou menos rigoroso dos passos de histórias de ideais conceptuais, que podem, em algumas situações inclusivamente ser encenados materialmente com o auxílio dos alunos (experiências, idas ao quadro, escrita no caderno), de modo a garantir melhor retenção dos conceitos. O curriculum corresponde, neste sentido, à listagem desses ideais e a uma codificação dos métodos adequados à sua transmissão.

A topologia da acção em sala de aula extravasa, todavia, a simples implementação de acções de *coping* por parte do professor, que navega de forma mais ou menos

[236] Hargreaves, Andy (1978) "The significance of classroom coping strategies" in Barton &Meighan, *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*, Driffield, Nafferton

consciente entre as suas opiniões pessoais e o compromisso assumido para com o cumprimento do papel de professor, resolvendo meramente problemas procededurais.

Ou seja, de forma um pouco mais profunda do que a mera actualização cognitivista dos critérios behaviouristas/cognitivistas de análise, implícita em Andy Hargreaves, os professores não se limitam a resolver problemas na transmissão de modos de interpretação aos alunos, mas fazem, sim, uma verdadeira negociação de crenças (próprias e alheias). Em termos práticos, os próprios professores não acreditam necessariamente na totalidade dos conteúdos e dos métodos que ministram, nem discordam necessariamente das visões e interpelações dos alunos. Todavia, o enquadramento da actividade escolar implica o cumprimento de um conjunto de rituais e de uma linha interpretativa à qual os professores escapam com dificuldade e relativamente à qual não possuem, necessariamente, perspectivas críticas.

De uma forma geral, os estudos interaccionistas parecem evidenciar a fricção entre modos interpretativos tradicionais e científicos, sendo que a actualização da visão cultural de base Ocidental, pode não ser propriamente pacífica para as crianças do dito "operariado", ou para as crianças dos ambientes rurais. Os termos científicos, em geral, fracamente impregnados na linguagem do dia-a-dia das classes mais fragilizadas (normalmente pouco habituadas às progressivamente mais abstractas lógicas de agrupamento extensivo das coisas) geram a necessidade de uma atenção acrescida nas aulas e o receio da humilhação e do castigo entre as crianças delas provenientes (como David Hargreves nota).

Se dentro de uma mesma cultura, as actividades práticas poderão proporcionar uma baixa da tensão e esforço de aprendizagem, na medida em que a *hexis* corporal, conceptualmente menos exigente, permite a aparência de graça e domínio/segurança ao lidar com rituais complexos. Por sua vez, o exemplo convencional e a prática experimental institucionalizada, dado que dentro de um mesmo estilo extensivo de compreensão do mundo, poderão exercer para as crianças "proletárias" um papel heurístico no acesso ao conceito, operando, na prática, como uma tradução *acidental* entre fases culturais, dada a possibilidade de intimidade no momento de apropriação conceptual.

O carácter acidental destas traduções emerge do facto de que as prescrições de exemplos e experiências que ensinam a ver, ouvir e agrupar não contém a intenção clara de um ajustamento aos contextos sociais de aprendizagem, no sentido que criar uma apropriação personalizada do conhecimento, mas sim a suposição de um estilo universal de apreensão das etapas de apresentação. A ideia de ajustamento, quando existe, surge sob a forma de segregação das vias de aprendizagem, criando um percurso profissionalizante, que simultaneamente desvaloriza as ocupações manuais e estabelece a ideia de educação como utopia cognitiva, convergente para um ideal de literacia científica.

Caracteristicamente, a pedagogia de ajustamento é estereotipada como se tratando, ela mesma, de uma utopia, visto alegadamente exigir acompanhamento personalizado dos alunos (visão que parece ser inspirada pela premissa de insularização cultural das "classes", patente, por exemplo em Hargreaves). Por colocar em causa a perene tentativa de redução do ser humano a um conjunto de qualidades, educativamente (e laboralmente) traduzidas como competências, trata-se uma abordagem que gera,

igualmente, pânico entre os organizadores educativos[237]. No entanto, a presença de uma iterabilidade físico-simbólica, que afecta o próprio inconsciente, apela a um trato mais cauteloso e considerado da ideia de ajustamento pedagógico.

Quando entre culturas diferenciadas, a fricção é potencialmente maior, mesmo que não explícita, escapando, em larga medida, aos modelos conflituais, mas clara para o professor sob a forma de um olhar caracteristicamente enevoado na cara dos alunos: uma expressão à procura de expressão[238]. Esta reacção, não unicamente apanágio de alunos de etnias diferentes assinala, todavia, uma das manifestações da *distância*, do sentimento de que algo é estranho, estrangeiro. Para uma criança proveniente de uma mundo-visão distinta, de uma cultura ontologicamente diferenciada, trata-se *efectivamente* de algo estrangeiro, que implica, mas transcende a língua.

Nestes últimos casos, como Verran verificou, o próprio potencial heurístico do exemplo e da experiência se perde, na ausência de eficazes instâncias de tradução, que introduzam elementos familiares, que ajudem os membros de outras culturas a criar a apropriação do conhecimento em causa, através do estabelecimento equivalências simbólicas, analogias.

A criação de metáforas educativas de sucesso, de boas estórias sobre números, categorias e grupos, todavia, são exigentes e implicam um reconhecimento eficaz da realidade educativa em causa, bem como um treino adequado dos professores. A componente essencial do reconhecimento a ser feito encontra-se relacionado com as propriedades iterativas da rede simbólica em causa i.e. o campo de possibilidades da rede de significados.

Estejamos a falar quer de crianças "operárias", quer de crianças originárias de outras culturas *distintas*, o professor encontra-se sob a pressão institucional e convencional[239] de um compromisso para com a execução de um *curriculum* segundo métodos prescritos. Este compromisso é reforçado pela existência de integração entre etapas do *sistema* educativo, em que é exigido, em fases posteriores do ensino (e por vezes no local de trabalho) que os alunos dominem conceitos e técnicas para prosseguir a sua progressão.

Sucessivamente, os professores procurarão activar (como Payne e Verran verificaram) a rede simbólico-material que permite veicular o treino prescrito, tentando motivar um conjunto de iterações inscritas no contexto de uma linguagem verbal e física. Esta linguagem é a dos rituais de aprendizagem e contém não só o que é novo e ensinado em cada aula, mas também as convenções de ensino em que os próprios alunos se encontram parcialmente socializados – os momentos da aula, os significados do silêncio, da campainha e os próprios espaços de expressão e de potencial ruptura (mau-comportamento, desafio), tão estritamente estipulados como o resto.

O observador da interacção tem, de facto, a impressão de uma ordem de cena, pelo menos inicialmente compassada pelo professor e progressivamente assumida pelos alunos. Os alunos conhecem o seu lugar na arena da convenção escolar e tendem a cumpri-la. Cumpri-la-ão com maior eficácia, quanto melhor compreendam e dominem a

[237] Pelo menos pânico orçamental (a racionalização administrativa do medo?).
[238] Trata-se de uma expressão da muito mal caracterizada retirada "psicológica" de Hargreaves.
[239] Em termos Weberianos.

sua ritualização, podendo chegar ao ponto de negociar a administração de impressões afins para os seus colegas, com o cumprimento do ritual exigido pela figura local de autoridade, o professor (será o caso das Jokers de Pollard).

O professor não se encontra inteiramente nivelado à maneira da utopia educativa pela qual é localmente responsável, e pode criar afinidades fortes com os alunos, mesmo os que aceitam mal a os termos científicos, atravessando, por vezes, a fronteira "sagrada" do senso comum e da linguagem paroquial. As crianças, por norma, apreciam estes momentos desde que contidos dentro das qualidades genéricas do que é esperado do adulto: é mais forte e manda (protege, mas limita), sabe mais, e não mente. Como Hargreaves identificou, independentemente do *estilo* do professor, todos os alunos (crianças) apreciam a consistência genérica do papel de adulto autoritativo embora afectuoso e justo.

O compromisso das crianças é, evidentemente, diferente. A sua lealdade essencial é para com o grupo de colegas, com quem convivem todos os dias (por vezes fora da escola), através de todas as aulas, sendo os professores elementos que povoam ocasionalmente estas relações. Os professores imprimem, todavia, ao estabelecimento das relações, uma orientação no sentido de um determinado tipo de entendimento e ritual, no qual se estabelece, também, uma hierarquia funcional reflectida no relacionamento com o professor, na disposição nas carteiras e, regularmente, nas notas.

Fora do treino nos termos da utopia educativa, existem os intervalos, não controlados, aparte uma vigilância ligeira (e pouco interferente) dos funcionários, que apenas pretende evitar a violência extrema, o consumo de drogas e restringir a actividade sexual no recinto da escola.

As crianças tendem a formar grupos assentes em identidades que reflectem caracteres sócio-económicos, sendo vulgar existir um reflexo de uma sociedade tripartida evidenciando uma lógica de diferenciação bi-dimensional: o acesso ao dinheiro e aos bens culturais. O recreio é, todavia, um pouco mais do que isso.

Em escolas com alguma heterogeneidade sócio-económica, existe, entre os alunos, uma enorme profusão de perspectivas e atitudes, reforçadas, contemporaneamente, pelo reforço dos fenómenos migratórios e pela progressiva universalização do acesso a todos os níveis de ensino. Entre os lugares comuns da bravata física, futebolística das crianças proletárias, a planura intelectual e estética da *norma* nas "classes médias" e a segregação intelectual e financeira dos membros das classes afluentes, existe uma variedade de atitudes, tipicamente *transgressivas*, que configuram a essência da cultura juvenil.

A transgressão, frequentemente considerada forma sub-cultural ou descartada como desvio, corresponde, frequentemente, a uma tentativa criativa de reinvenção identitária. Trata-se, na linha de Simmel, de uma estilização capaz de lidar com a fragmentação de valores. Membros dos grupos sócio-económicos mais fragilizados podem adoptar os signos estéticos e verbais dos que lhes parecem dos "mais ricos" e associar-se aos seus grupos juvenis; algumas das crianças financeira e culturalmente afluentes poderão minimizar o impacto auto-segregativo da sua situação, adoptando estéticas alternativas e calões especializados; crianças de todos os grupos poderão consumir drogas como

estratégia de escapismo ou ruptura, gerando outra instância de transgressão, para com a ordem (estética, moral), para com, sequer, a ideia de classe.

Num contexto multi-étnico, será possível encontrar formas de fusão expressiva, que podem alcançar vários níveis sócio-económicos, criando grupos francamente heterogéneos que partilham um calão, uma estética e um gosto musical, funcionando como cobertura para todo o tipo de "estratégias"[240] pessoais. O caso típico dos *rappers* (ou o *dread* em alguns bairros, apesar da origem *dreadlock*), funciona, para os estudantes com origem Africana *e com baixos recursos económicos*, como forma dignificada de expressão identitária e exibição do sucesso da fusão conseguida entre esta (ou mitificada como Africana, negra) e a Ocidental, recorrendo ao seu signo máximo: o rapper negro, Norte-Americano.

Para todos os outros alunos, funciona como uma camuflagem, a associação a uma expressão forte e o acesso potencial à protecção conferida pelo grupo, ou pelo menos a confiança deste. A formação de grupos-amiba, capazes de dissolver a identidade sócio-economicamente (ou etnicamente) fundada é, aliás, muito comum: punks, góticos, rappers, skinheads[241], dreads. Embora frequentemente partindo de expressões de uma base cultural profunda[242], estes transformam-se em cobertura e lugares de transgressão e troca simbólica subtil, engendrando uma poesia juvenil que todos conhecemos e em que o desejo matizado de uma sociedade anárquica é frequentemente expresso.

Numa escola com estas características, dadas as possibilidades de troca simbólica, não só as expectativas dos alunos se encontram impregnadas das perspectivas de colegas pertencentes a outros grupos sócio-económicos, como as alternativas e interacção entre os alunos são muito variadas. Quando a escola é mais homogénea, todavia, os processos em curso poderão ser muito diferentes.

As escolas segregativas, em estilo de *guetho* rico ou pobre, oferecem possibilidades interpelativas limitadas[243]. Em algumas escolas de *guetho* rico, a vigilância comportamental mais apertada, no sentido da prescrição da postura física, adequação da expressão verbal, regularidade dos hábitos e apresentação estética, limitadoras da emergência de variedade expressiva livre, encontra-se, por sua vez, encastrada na pressão para a afirmação do estatuto financeiro. A ruptura apresenta-se, frequentemente, aos alunos, através do eixo paralelo de diferenciação cultural, através do qual e investidos de uma postura mais ou menos cínica, alunos com interesses culturais

[240] Note-se que se tratam de processos amplamente inconscientes, apesar da quantidade de horas que um adolescente pode passar em frente a um espelho.

[241] Ironicamente, não é difícil encontrar indivíduos com ascendentes estrangeiros em grupos nacionalistas e xenófobos, como forma de dissimulação identitária. A redução da expressão pública aos denominadores simbólicos comuns mais simples é uma forma extremamente simples de integração à qual os migrantes trans-nacionais recorrem com frequência.

[242] Um outro exemplo será o "Gótico", expressão vulgar das origens rurais e dos ritos religiosos pré-católicos, remetidos, hoje, para o espaço do paganismo, romanticamente fundidas com a abstracção Faustiana da perda infinita e o mistério da morte, sob o signo máximo do uso do negro, cor saturada e sem (com infinita) profundidade.

[243] Sobre a questão da diversidade da rede de amigos na escola e as suas virtudes, ver também Costa, António Firmino da *et al*. (1990) "Estudantes e amigos - trajectórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, vol. XXV, 1990, pp.193-221.

poderão criar uma distinção suplementar (criando margem de inclusão para os menos dotados financeiramente).

O *guetho* pobre, por sua vez, apresenta, igualmente, uma enorme pressão para um certo tipo de normalização, evidenciando-se, todavia, como ambiente de contraste, dada a maior fricção existente entre a intimidade dos alunos e os conteúdos curriculares. A expressão espontânea é reprimida nos *guethos* ricos e mesmo os filhos da "burguesia arrivista" se encontram sujeitos a um código de disciplina, que produz seres apenas diferenciados pela sua competência disciplinar e produzindo-se, assim, a aparência de coerência com a disciplina do conhecimento ordenador e categorizante[244]. O direito à humilhação é conquistado pelos alunos incapazes de suster o cumprimento do código, em todas as suas subtilezas.

As escolas dos bairros empobrecidos das grandes cidades ou dos subúrbios das pequenas cidades rurais, onde se faça sentir a segregação, encontram-se dominados pelo *ethos* da sobrevivência física, da inteligência prática. O preconceito que nelas opera é o da sociedade tradicional, uma perspectiva essencialmente prática do mundo, que embora inscrita (no Ocidente) num entendimento extensivo, o faz por via do recurso a interpretações proverbiais, populares, tabus religiosos e exemplos resultantes da experiência directa ou de familiares.

Dado o apego aos entendimentos da tradição cultural, a presença de estereotipificação sexual e étnica será vulgar e, vezes sem conta, os estereótipos servirão para suportar/justificar racionalmente as acções desenvolvidas. De certa forma, a ausência de variedade simbólica da rede apresentada produz poucas opções para um grupo relativamente homogéneo, em que os próprios pais com frequência se conhecem e convivem.

Para agravar o relativo condicionamento simbólico, a escola apresenta alternativas interpretativas que, ou são algo hostis, alienadas da cultura popular, ou são paternalistas face a uma realidade que é hetero-representada (em especial pelo Estado e pelos *media*) como problemática e que é coerentemente remetida pelo planeamento municipal para zonas de exclusão geográfica e segregação social.

As hipóteses de ruptura simbólica são normalmente fornecidas por dois tipos de dinâmica: a inclusão acidental de grupos étnicos com características distintas da maioria dos residentes; a implementação de projectos de intervenção comunitária.

A mistura étnica, dada a ausência prévia de afinidades entre os grupo e a desinteligente inclusão fúngica de grupos estrangeiros (ou ciganos) em comunidades "endémicas" e estabilizadas, num contexto apertado de partilha de espaço – prédios, sem jardins, a curta distância uns dos outros, janelas com janelas – gera problemas que podem levar anos a ser resolvidos e a um tipo de conflitualidade que, não raras vezes, excede qualquer limite aceitável de violência.

Nestas escolas, a fusão inter-étnica torna-se limitada, dando lugar a um relacionamento não necessariamente violento, mas cristalizado em torno das limitações do entendimento tradicional, com o seu preconceito, com as suas estereotipificações.

[244] Trata-se de uma aparência. A presença do pequeno aristocrata rural é, por vezes, uma perturbação à ordem do conhecimento científico, mesmo na presença do hábito ordenado, do *ethos* aristocrata.

Por sua vez, os projectos de intervenção social terão impactos muito variáveis, dependo da sua escala e filosofia. A existência de animação cultural constitui, evidentemente, um princípio de partilha plural dos espaços, mas não necessariamente uma fonte estável de entendimento mútuo, ou uma dinâmica de transformação dos estereótipos sobre si e sobre os outros.

Deve ser claro que subscrevemos parcialmente a visão de Durkheim, no que respeita à necessidade de ruptura com o atavismo das visões tradicionais. A presença de interpretações baseadas no preconceito, tabu religioso, na sabujice e na defesa cega do grupo genético, constitui um modo cultural primário, que assenta, de facto, o seu funcionamento, no estabelecimento de dinâmicas de crime e castigo. O conhecimento criado assenta na experiência directa, no apego à dimensão prática e no conhecimento oralmente transmitido.

Em contraponto, o conhecimento científico, a par da doutrina comportamental do civismo, assenta, essencialmente, na interpretação abstracta e na redução do mundo a qualidades tendencialmente desincorporadas e codificáveis. Embora possamos falar de um determinado espírito (*a la* Spengler) comum a todas as práticas generalizadoras de cada cultura, a fase de maturidade das culturas traz o afastamento face à "sabedoria campesina", religiosamente fundada, e uma hostilidade face às tradições que, positivamente, acarreta também a recusa dos seus preconceitos.

Possivelmente, no entanto, talvez a modernidade carregue as suas próprias doenças, quando, por exemplo, afasta o funcionamento económico da estruturação comunitária, colocando uma lógica de centralismo orçamental à frente das necessidades de populações geográfica e culturalmente fundadas ou, da mesma forma, reduz as necessidades dos grupos urbanos *complexos* ao ajustamento a frágeis tipologias residenciais.

Quando enfrentando, em sala de aula, o confronto entre estas perspectivas, às quais poderá acrescer a presença de culturas diferentes, o professor pode optar por duas posturas activas: a domesticação e a troca.

Estas "posturas" não correspondem aos estilos de apresentação com que Hargreaves procura tipificar os professores[245] (domadores de leões, *entretainers* e românticos). Em termos muito simples esse estilo pessoal é entendido, aqui, como uma escolha estritamente pessoal e circunstancial, que verá a sua eficácia afectada apenas pelo facto do professor garantir a manutenção das qualidades que os alunos apreciam no professor: clareza expositiva/conhecimento, justiça, disciplina[246].

A existência de *domesticação* está relacionada com o constrangimento do mapa cognitivo oferecido ao aluno. As hipóteses iterativas oferecidas aos alunos durante o ritual de aprendizagem são deliberadamente manipuladas pelo professor de modo a conduzir à redução conceptual e a criar lógicas de agrupamento e generalização. As técnicas são diversificadas, e vão desde a escrita nos cadernos e no quadro dos exemplos convencionados, à realização de experiências, passando pelos constantes

[245] Fazendo uma associação entre estilo expositivo e ética pessoal que é considerada, aqui, excessiva.
[246] Em última análise, o professor deverá treinar uma atenção empática, que será certamente estimulada pela existência de um interesse estruturado pela rede simbólica activada pelos alunos.

momentos de repetição dos termos mais importantes e a inquirição sucessiva sobre o significado dos mesmos (pequenas chamadas aos alunos no meio da exposição, que funcionam simultaneamente como estratégia de controle).

O recurso à domesticação é, de longe, a estratégia mais usada pelos professores, quer utilizem um modo expositivo delico-doce, recheado de jogos de aprendizagem, quer um estilo castrense, altamente estruturado e com estimulação sensorial limitada. A essência da domesticação é a *imposição* de uma ontologia e, particularmente (no Ocidente), da forma cientificamente actualizada dessa ontologia.

No curso da domesticação, o professor tende a descartar o questionamento dos alunos, se não inserido nos termos dessa ontologia/actualização, como ignorância, falta de atenção/interesse e procede a uma actividade repressiva, normalmente:

- Ignorando o comentário e procedendo com a exposição;
- Repreendendo o aluno e evidenciando a sua tendência disfuncional perante os colegas.

Isto é, os professores são colocados perante uma tensão e criam uma interpretação particular da sequência de aula, adoptando uma resolução baseada no dogma educativo identificado por Bernstein, Hargreaves, Bourdieu, Keddie, Sharp, Green, Nash…[247]

A resolução baseada na troca corresponde à integração mais ou menos dinâmica de elementos que facultem a tradução e a actividade poética no contexto de aula. Nos termos que temos vindo a discutir, tal corresponde, de forma planeada ou espontânea, ao alargamento das hipóteses iterativas e, portanto, do campo de significação no qual a aprendizagem decorre. Corresponde, nesta última acepção, à integração dos contributos dos alunos, ainda que formulados fora dos termos convencionais dos conteúdos curriculares. Uma questão formulada em linguagem coloquial e através de um aparente paralogismo, nunca deve, neste contexto, ser pura e simplesmente descartada como um "disparate" ou um "erro".

Não se trata de uma pedagogia de acidentes tradutores, tal como a que é gerada pela dimensão concreta da actividade experimental, ou pelo contacto directo com alguns dos objectos categorizados e interpretados pelo conhecimento científico. Trata-se, antes, de um ajustamento calculado à morfologia dos mapas simbólicos dos alunos, que permita interpretações comunicantes.

A comunicabilidade das redes simbólicas activadas por professores e alunos é, na prática, o que garante uma retenção autêntica do conceito e que permite que este seja evocado, no futuro, com relativamente pouco esforço, no contexto de uma rede de ligações a significados personalizados. Mesmo o estudo, *de per si*, dada a linguagem utilizada nos manuais escolares, não garante esta retenção. O estudo em si, não bastando

[247] Notoriamente, a resolução domesticadora veiculada por um estilo doce e atento pode ter resultados patogénicos sobre a criança, se repetida muitas vezes: os estímulos são contraditórios, na medida em que as percepções e opiniões da criança são ignoradas e/ou repreendidas sucessivamente, embora veiculadas através de um tom e fisicalidade que exprimem aprovação e encorajamento. Recorde-se a impressão criada pela sempre-sorridente enfermeira de "Voando sobre um ninho de cucos", que à maneira do Gato de Cheshire (tão do gosto de Bourdieu), apenas preserva da felicidade, atenção e genuína preocupação o reflexo: um sorriso, e a ausência de tudo o resto.

a falta de amenidade de alguns lares, é dificultado pela falta de comunicabilidade da rede simbólica activada pelos autores dos manuais escolares.

A pedagogia "compreensiva", considerada heterodoxa, constitui, com frequência, apenas uma variante estética da domesticação, garantindo possivelmente, uma menor retenção dos conteúdos curriculares do que a ortodoxia e fazendo, quando muito, treinos especializados, com forte orientação ideológica (vulgarmente de "civismo" ou "ecologia"). A frequente (especialmente no 1º ciclo) opção pela inclusão excessiva de estímulos sensoriais baseados em imagens concretas (bananas, carros e caixas do correio) parece criar problemas de adaptação a uma aprendizagem não inteiramente baseada no jogo e na brincadeira[248].

A crença numa fórmula universal de estímulo da atenção é tão nociva quanto a ideia de fundo subjacente à ortodoxia pedagógica de que a exista uma medida objectiva de desenvolvimento cognitivo. Como já evocámos, o "paradoxo" identificado por Bowles e Gintis de uma convergência interclassista dos níveis de QI, com a passagem do tempo, é facilmente explicável pela progressiva socialização num modo de interpretação, que subjaz ao ensino científico e que conquista a organização do tecido produtivo.

Quando imbuída de uma significação genética, de uma estereotipificação educativa de grupos sócio-económicos e étnicos, passada a certificado de incompetência segundo sentença de baixa capacidade, a pedagogia exime-se da sua missão ao tornar características endémicas de grupos, qualidades que deveria procurar desenvolver.

A persistência pedagógica no estabelecimento de *a prioris* cognitivos, "capacidades", cria uma homologia entre verdades transcendentais e ontologias culturalmente situadas (num espaço cultural e numa etapa dessa cultura), através da imposição de um referencial de qualidades que deverá ser representativo das categorias universais da estrutura cognitiva dos indivíduos. O resultado prático deste preconceito é a difusão do dogma entre os professores de que se os alunos não aprendem é porque são desinteressados ou "burros", pouco "inteligentes".

Na presença de uma tensão elevada provocada pela incomunicabilidade das redes simbólico-materiais activadas por alunos e professores, durante as aulas, a frustração, dependendo dos níveis de tolerância individuais, poderá conduzir a descargas, que normalmente originam os maiores distúrbios e os momentos de maior infertilidade nas aulas (em que nem há domesticação nem troca). Este movimento de retirada defensiva surge, normalmente, na sequência de uma interpelação por parte do professor ou de um aluno que seja sentido como agressão ou recusa das interpretações fornecidas.

[248] Como Banthock ironiza, tratata-se da transformação dos professores num conjunto de terapeutas (cognitivos, diga-se), incapazes de incutir qualquer sentido de autoridade e ordem.

A retirada defensiva dos alunos manifesta-se tipicamente através de três expressões:

- A explosão dramática e emotiva, normalmente acompanhada de vitimização, dado que o comentário do professor é sentido como reprovação, recusa, discriminação face às suas melhores tentativas de participação e interesse;
- A disrupção passiva da aula através da criação de ruídos ou rotinas perturbantes, com frequente recurso a um funcionamento em equipa, procurando gerar afinidade dos colegas com as suas dificuldades;
- A remissão silenciosa oscilando entre a vergonha, a ansiedade e a revolta.

A opção por uma destas modalidades normalmente resulta da combinação de dois aspectos: o hábito de socialização doméstica e, inscrito neste, as dinâmicas afectivas cristalizadas; a reflexividade interna acerca das hetero-representações que a criança pensa que recaem sobre si, que poderão motivá-la a uma resposta mais ou menos expansiva.

O uso que, nesta dissertação, se faz dos conceitos psico-dinâmicos (como seja identificação projectiva, neurose e psicose)[249] é limitado e interessa, aqui, reter a essencialidade dos movimentos com significado sociológico: domesticação, troca e retirada. As manifestações emotivas são interpretadas como indicadores, informação sociológica de relevo e componentes incontornáveis da sequencialidade da acção, na medida em que se encontram em relação directa com as condições de iterabilidade da rede simbólico-material.

Em termos simples, a aula procura definir uma visão comum, criar um objecto que seja apropriado pelos participantes. Quando trabalhada no sentido de uma domesticação, o professor impõe uma apropriação homogénea que cria violências cognitivas ou perplexidades entre os alunos que acedem fracamente à rede activada, e que se tornam manifestas, normalmente através de um porta-voz (não necessariamente um "bom aluno"). Nesta prática, o professor tenderá a ignorar ou classificar como desviantes este tipo de interrupções.

O objecto simbólico que o aluno procurava construir em conjunto com o professor e os outros alunos passa a ser considerado "mau", digno de reprovação, podendo motivar uma reacção emotiva por parte do aluno que não a consiga sublimar. Esta reacção emotiva poderá ter uma orientação mais interna (sentida como vergonha ou ira silenciosa e ressentimento), ou uma orientação mais externa (expressando frustração e injustiça).

O apelo à autoridade paterna reforça a retirada do aluno para os seus princípios primários, buscando a autoridade na sua rede simbólica de origem e a protecção dos colegas "aliados", normalmente embebidos na mesma rede e com um funcionamento rotineiro assente no mesmo tipo de associações simbólicas. As estereotipificações das quais o aluno se sinta alvo, poderão desempenhar um importante papel nesta dinâmica, bem como os seus próprios estereótipos, para os quais o aluno defensivamente recua.

[249] Os movimentos de retirada encontram-se, todavia, explicados no contexto da teoria em torno do fenómeno de identificação, primariamente nas teorias de Melanie Klein e Wilfred Bion.

As idealizações que o indivíduo possua sobre o mundo e si próprio poderão ser reforçadas, na medida em que este não seja capaz de subtilizar a sua observação (o que deveria ser conseguido através da cisão do objecto mau). O aluno tenderá a ver no professor uma ameaça em potencial à sua estabilidade interna e crescerá em si, também, um sentimento de desadequação, fruto da ausência de reforços narcísicos. Na medida em que se observe um aumento estrutural das defesas, aumenta a resistência à aprendizagem de referenciais alternativos ao primário e consolida-se a auto-imagem de inapropriação.

O professor, por sua vez, passa por movimentos semelhantes. A incapacidade relativa de um professor prosseguir uma domesticação num ambiente estável, ou até mesmo a falha no estabelecimento de um intercâmbio simbólico, pode fazer o professor recuar para os seus dogmas e preconceitos. Caracteristicamente o professor recua defensivamente:

- Descartando os contributos dos alunos e caracterizando-os como anómalos e disparatados;
- Criando hierarquias cognitivas dentro da sala, de modo a reforçar a dimensão intersubjectiva desejável na construção do objecto;
- Formando equipas com os alunos com a posição mais elevada na hierarquia estabelecida.

Os estereótipos que o professor alimenta podem conduzi-lo, em casos extremos, a descargas emocionais, expressando a frustração do ensino a uma população incapaz. Da mesma forma que os alunos, o apelo à autoridade máxima da sua rede simbólico-material de partida pode ocorrer, caso a retirada seja drástica (descontrole da situação de aula, perigo físico), sob a forma do conselho directivo ou da autoridade policial.

O estabelecimento de trocas simbólicas através do encastramento das redes dos alunos e da escola possuem o efeito de criar uma desidealização simultânea das estórias educativas, traduzindo-as para termos familiares aos alunos e das representações primárias destes, que passam agora a possuir um sistema de interpretação alternativo e relativizador. Não só este processo aumenta as possibilidades de retenção conceptual como, ao reduzir a tensão associada à idealização dos significados, previne a emergência de situações de descarga emocional, tendendo para a amenização do ambiente e para a subtilização do discurso. Tal corresponde à transição para um patamar simbólico superior.

Hargreaves intui que a criação de uma escola capaz de gerar um espírito solidário e uma facilitação da aprendizagem seja uma "escola-comunidade". Nós sugerimos que seja uma escola capaz de criar uma coesão criativa, através da devida exploração da sua rede simbólico-material. Nos termos de Simmel, a criação de conexibilidade.

Sendo verdade que a actividade das aulas contém, por natureza, momentos de domesticação e que as tensões nem sempre são passíveis de uma resolução criativa, pensamos, todavia, que é possível estabelecer um planeamento das actividades escolares que gere uma integração das características contextuais (nos currículos e nos métodos de ensino), fomentando momentos mais frequentes de integração entre as redes mobilizadas pela escola e pelos alunos.

No caso dos alunos pertencentes a grupos mais próximo das sociabilidades tradicionais, a presença destes no ambiente escolar deverá motivar um ajustamento curricular no sentido da inclusão de exemplos ajustados ao seu entendimento do espaço, que funcionem como instâncias tradutoras: por exemplo se a actividade doméstica ou as relações familiares compõem o imaginário mobilizado pelos alunos para compreender os conceitos, então os exemplos deverão também versar este imaginário.

Concomitantemente, a actividade das escolas deve ser desenvolvida no sentido do reconhecimento sucessivo da população escolar: não só os alunos e encarregados de educação fornecem informação indicativa, "estrutural", como os alunos revelam permanentemente conteúdos da sua rede de referência através dos seus "erros" e "disparates". Os conteúdos revelados pelas interrupções são informação de relevo para actividade pedagógica das escolas.

A actividade académica pode, adicionalmente, criar uma programática de investigação que verse não só auxiliar no reconhecimento de redes locais, como desenvolver o reconhecimento simbólico dos grandes espaços culturais, investigando a formação do preconceito, do estereótipo, o lugar da discórdia, bem como a formação de lógicas de generalização, mundo-visões, de modo a fornecer informações de enquadramento para situações multi-étnicas.

Tanto nas situações intra-culturais, em que haja convivência de estádios distintos, como em situações interculturais e miscigenadas existe um potencial criativo apreciável que poderá, mediante uma co-integração das visões identificadas, criar novas formas de conhecimento. Contrariamente a Spengler, não entrevemos na transformação da visão Ocidental um declínio, mas sim a incorporação da diversidade necessária para a continuação da vida.

A escola terá de permitir, a todos, o domínio das técnicas e não dominar a imaginação e o talento, estando nesta premissa contido o significado máximo do que entendemos por *troca*: a escola ideal é a que ensina tanto quanto aprende com os seus alunos.

A criação de conexão entre redes simbólicas corresponde à integração de uma dimensão artística nas aulas, mesmo as de ciências e matemática, na medida em que dilui a fronteira instrumental entre conhecimento científico e senso comum, permitindo a construção de símbolos locais, instâncias tradutoras, mas também em si mesmas significativas. Como temos vindo a assinalar, trata-se de uma poética social, que essencialmente opera a arte i.e. a inversão da relação rígida entre o símbolo e o significado, permitindo a possibilidade controlada (pelo professor) de reversibilidade simbólica.

Este é o fundamento do tipo ideal que desenhamos para este estudo, o de um tipo de ensino que não promove subjugação pelo conhecimento, mas sim a apropriação individual, fazendo emergir, concomitantemente, um tipo ideal de pessoa: o sábio.

Metodologia de Estudo – Técnicas Indiciárias e Metáfora Interpretativa

Como se já se referiu em diversos pontos do texto, a estrutura metodológica de fundo é Weberiana. Este facto deve-se essencialmente a que nos pareça que Weber atribui um estatuto adequado às construções teóricas e aos dados empíricos: a análise dos elementos ditos estruturais deve fornecer pistas e indícios – técnicas indiciárias – e as construções teóricas através das quais o investigador procura discernir o sentido da acção constituem ideais, estórias bem articuladas, mas com necessários desvios face ao real.

A estrutura de ideal tipo será inscrita no contexto de uma metáfora interpretativa, que assinale os contrastes conceptuais em estudo. Em termos práticos, tratar-se-á de uma estória articulada em torno das relações causais identificadas, socorrendo-se de elementos reais e imaginários. A natureza metafórica do modelo é claramente assumida e explorada de modo criar imagens globais de fácil apreensibilidade, admitindo a linguagem do conto. O uso de um simbolismo abstraído das situações concretas dotará a metáfora educativa criada de aplicabilidade mais ou menos universal, sendo gerado realismo através do seu ajustamento técnico (reconhecimento das redes simbólico-materiais, rituais, instâncias tradutoras) ao contexto em estudo.

Em termos epistemológicos, o objectivo deste passo é o de procurar preservar elementos oníricos na construção do ideal, de modo a criar liberdade de associação causal na interpretação dos dados. É, no essencial, preservado o pressuposto de uma independência relativa de nebulosas representativas das redes simbólico-materiais da educação, da missão dos professores e do mundo das crianças/juvenis. As iterações inerentes ao cumprimento de rituais e às dinâmicas de tradução é investigado através do estudo dinâmico da interacção.

Desenvolvemos, nesse sentido, a visão tardia de Weber, afastando-nos de uma concepção ética de racionalidade, em favor da articulação de um mecanismo dinâmico de interpretação dos comportamentos (tdr: troca, domesticação e retirada) derivado da síntese teórica entre o interaccionismo na acepção das redes simbólico-materiais e os contributos da teoria das relações de objecto. A racionalidade da acção é, pois, valorativa apenas no que se refere ao nível de qualidade simbólica da interacção efectuada em sala de aula i.e. da verificação de dinâmicas frequentes de aprendizagem baseadas na troca ou domesticações fracamente friccionais, condutoras a uma retenção forte e apropriação pessoal dos conceitos científicos por parte dos alunos.

Trata-se de uma noção que é devedora a Simmel, no sentido que se inspira na sua ideia de crescimento da qualidade do conhecimento individual através da redução da fragmentação nas associações de conteúdos efectuadas pelos indivíduos, acompanhada da redução das sobre-simplificações nas interpretações pessoais. Trata-se, na acepção que temos vindo a discutir, do estabelecimento de um ensino que permita a emergência de ligações entre as redes simbólicas com as quais as pessoas se confrontam: a científica e a própria (que poderá ser cientifizada, tradicionalista ou culturalmente distinta). Trata-se, também, da possibilidade de ruptura com o estereótipo pessoal provocado tanto pela perspectiva científica, como pela tradicional/culturalmente distante.

A técnica de observação da actividade social favorecida é, também, herdeira de Simmel, e baseia-se num processo empático, assistido de um realismo crítico. A observação de

campo, em sala de aula é feita com atenção às dimensões subtis do comportamento e da sequencialidade da acção, assistida das perspectivas múltiplas legadas pela discussão teórica anteriormente referida. Ou seja, procura-se, a todo o momento, tentar perceber o que o outro pensa e o que o outro sente, inscrevendo-o, de forma difusa, mas atenta, nas características teórica evocadas por outros. Faz-se, nesse sentido, um registo rigoroso dos momentos iterativos, baseados em rituais típicos de aula identificados por outros autores.

A técnica usada é vagamente inspirada na psicanalítica, no sentido em que se procura ter uma atenção difusa às propostas de reconhecimento estrutural, priorizando, todavia, a empatia com o observado. De modo semelhante é mantida a discrição e a não interferência, procurando estar num plano de observação fora do alcance visual, não ocupando o espaço habitual dos observados e após uma curta apresentação e explicação aos participantes que desmistifique o objectivo da presença do observador.

A não interferência é, todavia, descontraída e interactiva com os membros do contexto de observação, de modo a não criar uma figura hierática, esfíngica, que, de alguma forma, compita com a figura polarizadora e autoritária do professor, ou que se estabeleça como uma ameaça discreta, mas permanente à funcionalidade do contexto de aula. Também, este nível mínimo de interacção é estabelecido de modo empático e maioritariamente ajustado às circunstâncias, de modo espontâneo.

Como método adicional de despiste de preconceitos pessoais, a recolha de elementos estruturais (essencialmente sócio-económicos e étnicos) respeitantes aos alunos é feito num momento imediatamente posterior à conclusão da observação de terreno. O estabelecimento da metodologia, em si, foi dialogante com o meio, tendo havido uma pré-observação de uma semana de aulas, aquando da definição dos instrumentos de recolha e análise.

Para além da recolha teórica, que fundamenta amplamente as ideias subjacentes às interpretações características dos indivíduos típicos idealizados na metáfora interpretativa da acção, é feita uma análise indiciária em duas dimensões: por um lado procuram-se aferir elementos e regularidades estruturais sobre a população escolar portuguesa e sobre o consenso pedagógico relativo residente no sistema; por outro, faz-se uma recolha local dos mesmos elementos, integrando-a num reconhecimento do sistema local associado à actividade da escola.

Recolha Estrutural: Técnicas Indiciárias

As técnicas indiciárias utilizadas para a reflexão sobre regularidades de interesse para a caracterização da relação de ensino aprendizagem podem ser divididas em quatro categorias:

- Teorias e estudos sobre a Educação que revelem relações características entre qualidades sócio-económicas dos alunos/professores, qualidades do contexto/sistema escolar e o tipo de dinâmicas de ensino-aprendizagem estabelecidas.

  Indicadores: Regularidades estatísticas da relação entre resultados académicos e níveis sócio-económicos; regularidades da relação entre etnicidade e resultados; associação de rituais e discursos a origens sócio-económicas e étnicas; evidência de consensos pedagógicos em torno de ritualizações e interpretações (noções de inteligência, literacia, competência); evidência de estereotipificação por parte de professores e alunos na interacção de aula e no estabelecimento da imagem; revelação de expectativas profissionais; momentos e sequencialidades típicos de aula.

- Estudos empíricos visando a caracterização da realidade nacional, no que respeita às características estruturais do sistema educativo e da população alvo do estudo de campo (9º ano). São utilizados fundamentalmente três recursos: a informação sobre a organização e evolução do sistema educativo disponibilizada pelo Ministério da Educação; o enquadramento legislativo da Educação em Portugal; o estudo de avaliação da literacia dos alunos com 15 anos de idade, PISA 2006 (Programme for International Student Assessment, OCDE).

  Indicadores: Semelhantes aos da categoria acima. Acresce a recolha de indícios sobre as condições de desenvolvimento do sistema, como sejam indicações de planeamento (por exemplo, decisões orçamentais), dinâmicas económicas de relevo, tecnologias escolares relevantes ou dados ambientais a ter em atenção.

- Dados contextuais referentes ao enquadramento da escola onde decorre o estudo de campo, que forneçam indicações sobre os elementos estruturais estudados nas categorias anteriores. Os instrumentos utilizados são o Projecto-Escola, o regulamento escolar, dados estatísticos recolhidos pela escola (composição étnica da população escolar, os níveis de habilitações dos progenitores), observação do contexto geográfico e habitacional da escola. É igualmente feito o enquadramento estrutural dos alunos directamente observados, através da recolha de elementos junto do director de turma, procurando aferir aspectos qualitativos sobre o agregado familiar (amenidade, dimensão, estabilidade), sobre o comportamento global do aluno (interesse, motivação, estabilidade) e sobre as suas expectativas.

- Recolha de indicações sobre a topologia das redes simbólicas activadas pelo professor e as suas possibilidades iterativas habituais. Os condicionamentos convencionais exercidos sobre o professor são aferidos através de uma entrevista exploratória ao director da escola, que serve simultaneamente para explorar as

> cacterísticas do consenso educativo localmente activado, bem como o circuito de autoridade e tratamento da informação efectivamente praticado (quem toma decisões, como e que visão unifica a política pedagógica), independentemente do que se encontra regulamentado. As opiniões do professor, estereótipos e eventuais dogmas são explorados, para além da observação de aula através de uma entrevista que revele a topologia da rede por si habitualmente activada.

Dado o enfoque da discussão teórica, em torno de exemplos retirados da matemática e ciências naturais, o estudo de campo elege como objecto o ensino de ciências. Neste sentido, os resultados analisados a nível do programa PISA são os de literacia a ciências e o estudo de caso centrar-se-á sobre o acompanhamento de uma turma no decurso das aulas de ciências.

O grupo etário escolhido é o dos alunos com 15-16 anos, dada a importância desta idade enquanto:

- momento de escolhas vocacionais no percurso de ensino Português (final do 9º ano de escolaridade);
- *terminus* (até agora) do percurso regulamentar da escolaridade obrigatória, configurando-se para muitos alunos como um primeiro confronto com a hipótese de entrada no mundo laboral, o que o torna num momento definidor e tensional para muitos grupos sócio-económicos;
- fase de transição orgânica para a idade adulta, onde as relações de autoridade e afectivas ganham contornos mais definidos e ritualizados, permitindo observar a emergência de comportamentos reflexivos e moralizados, para além de descargas emocionais relativamente espontâneas;
- momento desenvolvimental e conteúdo curricular compatíveis com o período de referência (15-16 anos) do PISA e a ênfase do ciclo de avaliação de 2006 sobre a literacia científica entre os alunos desta idade.

A escola onde decorre o estudo é escolhida de modo a acomodar algumas características:

- O posicionamento numa comunidade, ou num "bairro", situado numa área de influência urbana, onde sejam observáveis os contrastes entre entendimentos tradicionalistas, frequentes entre grupos sócio-económicos fragilizados bem como o de grupos étnicos diferenciados (deve haver uma miscigenação apreciável), com a cultura científica apresentada pelo sistema escolar.
- A escola não deverá ter em curso experiências pedagógicas profundas, nem deverá ter uma dimensão excessivamente pequena ou grande (de modo a evitar fenómenos extremos de composição), sendo o mais "normal" possível.
- Dadas as tipologias urbanísticas que habitualmente encontramos nas grandes cidades Portuguesas, será natural que a uma escola com estas características se insira num bairro mais ou menos *guethificado* e segregado.

Metáfora Interpretativa: Utopia e Moscas

A génese da metáfora interpretativa utilizada resulta de um processo de combinação das referências teóricas recolhidas com a informação obtida aquando da primeira visita exploratória, pelo que reflecte impressões parciais associadas a observações directas.

A ideia de partida do tipo ideal constituído é semelhante à de Weber: os indivíduos partem para acção buscando a concretização e verificação de ideais. Estes ideais são pessoais e conexos com redes simbólico-materiais mais ou menos partilhadas por outros indivíduos.

A perseguição desses ideais num ambiente social implica, pois, a negociação identitária e a relativa conformação dos desejos e expectativas, com a estrutura iterativa percebida como activável num determinado contexto. Esta estrutura percebida será baseada na topologia pessoal do indivíduo, para a qual contribuem:

- a sua percepção pessoal do constrangimento exercido por convenções e instituições sobre a sua actividade e sobre o ambiente, sendo que a sua acção pode ser percebida como se encontrando inscrita nos termos de um papel, com obrigações, deveres e rituais associados, como por exemplo o de professor, ou o de aluno;
- as suas estereotipificações e crenças sobre si mesmo e sobre os outros participantes na acção, que conduzirá a recorrentes e habituais reduções dos percursos iterativos e interpretativos à sua estrutura de ideais;
- a emergência de nexos criativos que criem conexibilidade de redes simbólico-materiais e a possibilidade de transcendência dos percursos iterativos habituais, que denominamos por **cadeias relacionais**. Não se tratam de *frames*, no sentido de Goffman (que aqui entendemos como a actividade ritual no contexto de redes simbólico-materiais genericamente divulgadas). São autênticas cadeias de relacionamento objectivadas e personalizadas, próprias dos indivíduos que nelas participam.

A acção é regulada pelo ego, que opera a negociação entre os ideais internamente estabelecidos e as sequências apreendidas. A interpretação dos factos ocorre no contexto de tensões resolutivas não necessariamente conscientes, que inscrevem a acção em esquemas habituais, ou numa actividade de natureza reflexiva.

O hábito encontra-se fortemente vinculado à constelação das associações simbólicas que criam correspondência entre o sentido comunitariamente estabelecido de uma eficácia causal e um determinado tipo de categorização dos factos do mundo. Trata-se de um tipo de acção, que conhece, com frequência, uma elevada dimensão de inscrição física, associada não só à educação primária dos indivíduos (que condiciona a sua *hexis*), como ao estabelecimento eficaz de rituais locais de regulação espácio-temporais (a campainha, os momentos de aula).

A actividade mais intelectualizada pode, por sua vez, operar-se no contexto de um plano questionador e criativo, ou por recurso a interpretações relativamente automáticas e dogmáticas, originando o apoio da acção em legitimações de nível filosófico ou obediência a dogmas, convenções. O recurso a interpretações relativamente automáticas inscreve-se no âmbito da actividade habitual, embora possamos distinguir, no contexto

destas, diferentes níveis de qualidade do conhecimento, normalmente correspondentes a configurações simbólicas próprias de fases mais arcaicas ou civilizadas de uma cultura.

A autoridade emerge, no ambiente escolar, em torno de um entendimento tácito (embora com algum suporte normativo, incentivos económicos e reforço mediático) do sistema-escola local (que envolve progenitores, alunos e funcionários) sobre a regulação dos tempos e actividades dos alunos, que veicula, em simultâneo, a transferência das funções domésticas de protecção, formação, disciplina e afecto, normalmente entendidas como integrantes da educação de uma pessoa.

Os alunos, como parte integrante deste acordo silencioso operam internamente, igualmente, uma transferência parcial da autoridade paterna, bem como das funções de protecção, afecto para a escola e, mais concretamente, para o professor. As actividades de hetero-definição da imagem são remetidas para o convívio com o professor, os outros alunos (pares) e os outros funcionários da escola.

Durante a sua actividade de aprendizagem, os alunos serão confrontados com a activação de redes simbólico-materiais, que poderão ter um baixo grau de conexibilidade com aquela em que habitualmente operam, (devido à linguagem utilizada, às imagens utilizadas para exemplificar e às ritualizações particulares utilizadas) e, em particular, de uma forma que dificulte a articulação da sua estrutura de ideais com as estórias de ideais causais que lhe são apresentadas, e nas quais é convidado a participar ritualmente, através da escrita no caderno, no quadro, na participação em experiência, na repetição em coro dos termos agremiadores do simbolismo científico.

A falta de conexibilidade das redes, inerente a todos os que estão a aprender é, todavia, muito mais elevada para os que provenham de ambientes domésticos/comunitários onde o uso de termos científicos e a evocação de estórias ideais contadas na linguagem de uma ciência actualizada (programática) seja anormal. Esta distância simbólica aumenta quando, para além do recurso a referências simbólicas distintas, a própria lógica de aquisição da eficácia causal seja distinta (como ocorrerá com membros de culturas muito diferentes) e as referências nomeiem fenómenos algo diferentes, situados no âmbito do reconhecimento de um padrão espaço-temporal comunicante, mas essencialmente distinto.

Sendo que a escola tende a inscrever a aprendizagem no contexto da activação de rituais convencionados (em torno de um consenso pedagógico e político), os professores tenderão a inscrever as suas interpretações, ou pelo menos a apoiar a sua acção nas convenções interpretativas associadas (interesse, quoficiente de inteligência, literacia) ao consenso funcional onde o seu trabalho se inscreve, legitimando o uso da sua autoridade para condicionar a acção em sala de aula.

A imposição de um certo tipo de linguagem científica, a que chamamos Utopia, a versão mais actualizada da causalidade mecânica, na ausência de instâncias tradutoras, cria entre os alunos um nível de frustração na aprendizagem que é tanto maior, quanto a maior a não conexibilidade das redes pessoais. O professor estabelece um nexo de iterabilidade limitado a que chamamos **domesticação** que condiciona os alunos às alternativas de conformação (através da evocação dos termos correctos, de uma semiologia rígida), associado a um estímulo narcísico e dando acesso à continuação da

estória, e a não conformação (o "erro", o "disparate"), geralmente acompanhada de um reforço negativo e da humilhação.

A domesticação, dado centrar-se na evocação dos termos agremiadores, convida a uma aprendizagem baseada na memória. Será vulgar, em ensinos fortemente domesticadores existir uma elevada profusão de alunos com boas notas, mas incapazes de efectuar a redução das estórias às suas lógicas fundamentais, abstraindo-as e aplicando-as em situações que embora análogas, sejam estruturalmente diferentes (o "marrão"). A reprovação dos alunos serve, por vezes, mais a retenção por via de uma memória sensorial (associação reflexa dos termos aos rituais), do que propriamente a apropriação conceptual, comunicante com os significados pessoais.

Quando fracamente comunicantes com a rede simbólica dos alunos, as referências utilizadas pelo professor originarão ou: um retraimento imediato, fruto de "timidez", de experiências prévias de repreensão por parte do professor; um questionamento expansivo revelador de dúvida ou opinião (na busca de contributo construtivo para a aula: tentativa de aprovação pelo professor/autoridade/gestor do afecto), em voz alta, muitas vezes camuflado. A camuflagem do questionamento sob a forma de brincadeira e ofensa/provocação exerce a função fundamental de mascarar o sentimento de inadequação e de reduzir o impacto da potencial repreensão sobre a sua estrutura ideal e imagem.

A existência de repreensão constante nas actividades de domesticação cria estruturas interactivas características. O facto de que o aluno, que efectuou a transferência da autoridade e afectividade paterna/materna, seja alvo de uma repreensão, questiona o valor da sua estrutura de ideais e a sua identidade. A tarefa do ego será fazer a negociação deste confronto, sendo que, caso exista incapacidade de sublimar a tensão gerada, aceitando a frustração e criando alguma instância de comunicabilidade entre a sua topologia simbólica e a que lhe é apresentada, o aluno tenderá a uma postura defensiva.

A defesa opera frequentemente no sentido de técnicas (não conscientes, por regra) já referidas: o efectivo recurso ao absurdo e à provocação, na direcção do reforço de uma auto-imagem baseada nos seus ideais primários; a remissão para um silêncio envergonhado e por vezes irado; a construção de uma guerrilha ou contra-ofensiva cognitiva, liderando uma equipa, ou acasalando estrategicamente de modo a esboroar a activação da rede simbólico-material científica e a associada autoridade do professor.

Este recuo, habitual nas dinâmicas de domesticação cria, pois, **insularização** de constelações simbólicas, de redes. À nebulosa simbólico material em que os alunos se movimentam, chamamos Moscas. Quando a conexibilidade entre as redes dos professores e dos alunos é baixa e reforçada por actividades de **retirada**/defesa entre os alunos e o professor, considera-se que a insularização é forte e estaremos perante um cenário de ilhas educativas: Moscas e Utopia.

Note-se que a frustração pode ocorrer de um modo relativamente óbvio, dada a existência de repreensão, mas pode também ser fruto de outro tipo de constrangimentos mais subtis que constituam agressões às estruturas ideais dos alunos. Tipicamente, a restrição da actividade gestual e verbal pode ser fracamente tolerada pelos membros de certos grupos É, por exemplo, muito vulgar a instabilidade *física* e *verbal* dos membros

das comunidades ciganas, para quem o constrangimento espacial, temporal e sensorial parece convidar a uma constante expressão de descontentamento (por vezes sob a forma de descarga violenta) ou a uma tentativa anárquica de alterar a ordem.

As possibilidades de iterabilidade nas Moscas são normalmente mais flexíveis, dada a possibilidade de uma activação mais heterogénea de redes simbólicas, constrangida, por sua vez por uma prescrição convencional do papel do aluno, mais solta que a do professor, efectivamente mais inscrito num esquema judiciário, que prescreve práticas, métodos, objectivos e objectos técnicos sob a ameaça de despedimento ou prejuízo no desenvolvimento da carreira.

A convenção exerce uma autoridade muito variável sobre os alunos, tanto maior quanto a comunicabilidade das suas redes simbólicas, com a activada pelos professores e pela estruturação espaço-temporal das actividades escolares (as definições "automáticas"do sistema escola: horários, espaços, disciplina na aula e no recreio).

Na ausência de uma disciplina apertada, as expectativas que recaem sobre os alunos são, na sua versão mais partilhada, a do acordo implícito ao sistema-escola, pouco elaboradas: exige-se que passem de ano, que não sejam excessivamente violentos, que não perturbem demasiado as aula[250]… Mesmo com uma disciplina apertada, os termos do papel do aluno são mais ou menos indefinidos face a uma ética de aprendizagem, compromisso assumido pelo professor, por vezes de modo contrariado.

Entre as Moscas haverá alunos com um entendimento mais compatível com o científico e com um código ético próximo do dos professores, que estabelecerão/se situarão em cadeias relacionais variáveis, exercendo o papel de tradutores; tornando-se "meninos da professora" i.e. procurando um reforço narcísico constante e uma protecção que emane da autoridade da professora; fomentando o desanuviamento da tensão em aula. O seu papel de brokers entre Moscas e Utopia será tanto maior quanto maior o seu acesso simultâneo aos extremos simbólicos de cada constelação.

Refira-se algo de importante sobre as acções defensivas dos alunos. A existência de situações persistentes de repreensão pode criar um reforço de sentimentos de inadequação pré-existentes e, como se referiu, apenas contribuir para uma retirada persistente para a estrutura de ideais primária, de modo por vezes agressivo. Em termos práticos, as resistências à aprendizagem, entre estes alunos, podem tornar-se cada vez maiores e o misto inadequação e de auto-culpabilização pela falha persistente cristalizam no aluno uma auto-imagem de pessoa pouco compatível com a escola, incentivando a busca de uma formação em "tarefas" técnicas, aliás muito incentivada pelos professores (e entendida como boa pedagogia).

A "vergonha" dos alunos pode ser fruto de repreensões anteriores do professor, por vezes um traço de carácter incutido logo pela vida doméstica, mas encontra-se frequentemente associado a um sentimento de inadequação formado na escola, ou pré-existente. A vergonha em expressar-se pode estar associado à internalização de um estereótipo cultural.

[250] A existência de uma disciplina apertada tende a ser acompanhada pela ocorrência de um ensino fortemente baseado na domesticação e pode reforçar sentimentos de inadequabilidade entre muitos alunos, promovendo uma aprendizagem de "marranço" por parte de muitos destes.

Vulgarmente, os estereótipos culturais mobilizados no reino das Moscas (o do Ocidente) são os da inadequação sexual e da inadequação racial. Ambos se encontram ancorados à rede simbólica da cultura tradicional, que opera uma separação estrita entre os papéis do homem e da mulher, dada uma determinada organização económica tradicional, e que tende a identificar fundir dissemelhança física e a diferença cultural num símbolo unificado de idiotice, perigo e genérica bizzaria exótica.

Assim, vulgarmente, os rapazes dos grupos "tradicionais" tenderão a trabalhar no sentido da manutenção e perseguição de uma imagem ideal de um homem fisicamente resistente e expansivo, emocionalmente reservado e habitualmente pouco dado às coisas do conhecimento; as raparigas criarão a tendência para o estabelecimento de uma atitude genericamente reservada e submissa, orientada para o cultivo do segredo e da magia doméstica (como algures descreve Bourdieu), podendo ser mais intelectuais que os rapazes, mas tendendo a ser pouco expansivas na sua expressão; o jovem estrangeiro, ou descendente de estrangeiros poderá ser alvo de uma persistente discriminação que o estereotipe como lento (devido à diferença cultural) ou sem possibilidade de aceitação/integração (devido *também* a diferenças físicas).

A necessidade de reforço narcísico, de aceitação, pode criar situações interessantes, em que os alunos agem de modo distorcido face às expectativas estereotipadas (ex.: raparigas expressam-se efusivamente; negros têm boas notas), mas procuram criar técnicas de conformação com a rede tradicional, de modo a sentirem-se "integrados".

A domesticação em si tende a ser um recurso defensivo do professor. Embora constrangido convencionalmente à activação da rede prescrita pelo curriculum, o professor pode adaptar rituais, estórias e métodos às características dos alunos, de forma programada ou espontânea, durante a acção de aula.

No entanto, quando confrontado com uma interpelação que desafie a activação da rede simbólico material de Utopia, o professor pode efectuar movimentos de retirada, sendo o mais vulgar a repreensão. A defesa é mais profundamente activada quando há evocação (verbalizada ou não) de princípios que enformem o ideal cognitivo subjacente à rede.

Normalmente essa evocação irá no sentido do reforço do ideal de aluno: atento, disciplinado, interessado, qualidades essas, que são instrumentalmente anuladas nos alunos que desafiam o consenso funcional engendrado pelos rituais, criando potenciais agressões ao alunos. Em termos práticos, o professor retira-se para o espaço de estereotipificação e dogma que é oferecido pela convenção pedagógica, efectuando, de modo semelhante aos alunos, uma idealização culpabilizada desses princípios de actuação. Normalmente, a compreensão da dificuldade em domesticar associa-se à tensão provocada pelo cumprimento do papel convencionado criando depressão.

Como em qualquer acção de domesticação, adesão dos alunos ao treino é ensaiada através do estabelecimento de recompensas e castigos. Tanto professores como alunos podem proceder a acções de legitimação dos seus cursos de acção defensiva, apelando ao recurso às instâncias superiores que regulam e se responsabilizam pela relação de transferência de autoridade efectuada: no caso dos professores, o conselho directivo; no caso dos alunos, os pais ou encarregados de educação. Apesar do potencial confronto de visões, ambos professores e alunos tendem para a estabilidade do *set*, para a

manutenção dos princípios que permitem a interacção, invocando os seus próprios guardiães simbólicos da aliança e instâncias de apelação para a resolução de tensões resultantes de insularizações extremas.

Alternativamente, o professor pode activar instâncias tradutoras, o que todavia incorre num esforço adicional para o professor, que precisa, para o efeito, de proceder a uma flexibilização dos rituais de modo a acomodar a "intrusão" da rede dos alunos. Este modo de agir corresponde, genericamente, ao tipo de experiências descritas por Verran, ou à integração construtiva das interpelações dos alunos, em vez de uma deflecção-repreensão. Este tipo de dinâmica é denominado por **troca**[251].

A troca faculta a elevação qualitativa da actividade simbólica da aula, medida em que cria conexão entre redes simbólico-materiais diferenciadas, gerando um nexo de criação de significados semelhante ao da actividade artística, no qual o uso de técnicas concorre para a criação de um símbolo, neste caso colocado em comum e apropriado por cada um, de modo participativo. A esta actividade temos chamado poética social, que se constitui como uma transcendência das redes de origem.

Em termos de economia educativa, a actividade de troca aumenta a eficácia das aulas e dos rituais, possibilitando a transmissão das relações causais racionalizadas pela ciência. Trata-se uma actividade que permite a actualização dos mapas simbólicos das Moscas e de Utopia, ao suscitar uma ruptura criativa com os estereótipos e ideais de base. Trata-se de uma actividade de valorização mútua e que opera no sentido da dissolução do preconceito, do dogma, preservando a integridade cultural dos indivíduos enquanto efectivamente ensina ciência.

A criação da poética social tende a promover a inovação relevante (operando, mesmo, como critério de selecção tecnológica), estabelecendo-se como processo de actualização que incorpora as resiliências dos diversos grupos sociais/culturais, enquanto integra o potencial de disrupção criativa proporcionado pela multiculturalidade.

Uma nota deverá ser feita sobre a ocorrência de acção instintiva. O famoso domínio das paixões, como a protecção irada e o desejo sexual são forças que podem fazer sentir a sua presença. Ainda que inscritas num determinado nexo de associação causal, são forças que frequentemente transcendem os limites compreensíveis das redes simbólicas, podendo ser observáveis, mas dificilmente caracterizáveis. O exemplo mais transgressivo e porventura a nossa maior manifestação de inteligência, o amor, não cessa de ser fonte de filosofia e, essencialmente, de poesia.

Devemos, aqui, realçar, novamente, o quão distinta esta abordagem é da avançada por Hargreaves, de modo a anular a possibilidade de interpretação errónea dos conceitos domesticação, troca e retirada (dtr). Embora parta com ambições em muitos sentidos semelhantes, ela possui pressupostos inteiramente diferentes.

[251] Pensamos que a questão aqui evocada sobre a distância cultural das redes tem aplicabilidade aos casos de sobre dotação cognitiva, na medida em que estas traduzem casos anormais de domínio das redes simbólicas activadas, devido a um acesso fácil às relações causais descritas. Nesses casos, a ritualização estabelece-se frequentemente como um obstáculo de aprendizagem, devido à tensão e frustração provocada pelo excesso de referências simbólicas utilizadas para transmitir os princípios lógicos.

Como mencionámos aquando da apresentação da sua teoria, partilhamos com Hargreaves exactamente os mesmos objectivos que este. Procura-se uma exploração integrada da sequencialidade dos acontecimentos observados durante a interacção, de modo a criar uma identificação de cadeias relacionais.

No entanto, contrariamente a Hargreaves:

- não é pressuposta uma dinâmica conflitual entre grupos;
- não existe necessariamente insularização cultural;
- e a intencionalidade da acção não possui necessariamente uma associação directa a objectivos instrumentais, mesmo que inscritos numa abstracta ideia de *ethos* de classe: as pessoas são, em potencial, entendidas como seres auto-reformuláveis, auto-criativos.

O conflito, se existente é entre formatos culturais, formas ou estágios ontológicos algo concorrentes, mas apesar de tudo, comunicantes. Existe, nesta abordagem, uma sólida teoria de regulação egológica, que é virtualmente inexistente em Hargreaves, se exceptuarmos o vazio modelo utilitarista.

O resultado deste facto é uma identificação de exactamente todos os momentos de fricção identificados por Hargreaves, acrescidos de um registo de informação expressiva que para este seria inútil ou desgarrada, dada a impossibilidade de interpretação à luz do modelo conflitual. Mais relevantemente ainda, os conceitos paralelos criados, domesticação, troca e retirada, aparecem com um potencial acentuadamente superior, visto não cederem lugar a uma inscrição em estilos educativos.

Como Hargreaves assinala no início da sua exposição, independentemente das inúmeras tipologias (ele evoca quatro e menciona mais) que possam existir para expor estilos de ensino, a sua rigorosa desmontagem permite perceber a sua base constante no registo dos três movimentos básicos de interacção em contexto educativo[252]. Este é, porventura o momento mais alto da teoria deste autor, em que ele concilia eximiamente as teorias do desenvolvimento e da psicodinâmica de grupos com o estudo das interacções sociais.

A opção de Hargreaves pela redução da interpretação a um modelo conflitual utilitarista empurra-o para uma arrumação de indivíduos e grupos em racionalidades estáveis, ou melhor, totalmente cristalizadas (o que para nós é apenas um cenário, um caso específico). Ao fazê-lo, o autor destrói o poder analítico da observação dos movimentos básicos, para acomodar a inscrição dos objectivos em estilos educativos, para o caso dos professores, ou em interesse/objectivos de classe, para os alunos. Sintomaticamente, este conceitos raramente são invocados, depois de uma discussão original e a ambição de identificar cadeias relacionais perde-se num cenário que já se encontra definido à partida: professor e alunos encontram-se separados e classes sociais igualmente.

No caso presente, ***dtr*** são movimento base, partículas de acção, que só fazem sentido interpretadas sequencialmente e no contexto da identificação das redes simbólicas activadas. Nada é pressuposto sobre "estilos" educativos. Seria inteiramente erróneo

[252] Em termos psicodinâmicos tratam-se de movimentos com complexidade interna e tantas formas quantas pessoas existam, mas constituem a essência da interacção entre afectos, identidade e compreensão.

interpretar a "domesticação" como um estilo. Em termos rigorosos, existem inúmeros estilos potenciais para veicular uma educação tendencialmente assente em momentos de domesticação.

Mais do que isso, a predominância de movimentos base, que poderá permitir a caracterização de um estilo, depende totalmente das características dos indivíduos e da interacção que estes motivam. Seria ingénuo acreditar que um professor possa ter um estilo invariável ou que se torne inteiramente manifesto com um só grupo de alunos. Se este fosse o caso, não valeria a pena estudar a interacção.

Estudo de Campo – Convenções de Observação em Sala de Aula

A turma observada, com 25 alunos encontrava-se dividida em dois grupos de dimensão aproximadamente idêntica, sendo que um dos grupos tinha aulas de Ciências da Natureza às terças-feiras e outro às quintas. A metade ausente da turma tinha aulas da disciplina de Físico-Química, que partilhava, assim, o horário de Ciências. Esta gestão do grupo prendia-se muito obviamente com uma tripla conveniência de gestão do horário, afinidade das áreas de estudo/professores e com a criação de maior amenidade do espaço de aula.

A divisão em dois grupos revelou-se de preciosa e imprevista utilidade para os efeitos deste estudo, tendo em conta que a composição étnica de ambos os grupos diferia no que respeita à presença de alunos com ascendentes Africanos. Esta diferença pareceu-nos não ter sido originada por qualquer atitude intencional da directora de turma ou dos restantes professores.

As aulas consistiram, no fundamental, numa apresentação sequencial das matérias constantes no programa estipulado, com uma atenção mais ou menos rigorosa aos materiais patentes nos manuais escolares. As aulas duraram, por norma, 90 minutos (sem interrupções), embora se tenha assistido a uma gestão flexível desse tempo, tendo sido presenciado o uso do tempo de forma repartida, de modo a acomodar sequencialmente os dois grupos (por exemplo, a aula de revisões para o teste).

Como já se referiu, procurou-se seleccionar uma escola que não fosse objecto de uma experiência pedagógica particularmente inovadora ou experimental, de modo a observar um contexto de aprendizagem relativamente vulgar nas escolas Portuguesas. Observaram-se situações típicas dessa "normalidade" em contexto de aprendizagem de Ciências, a saber: ensino teórico, situações experimentais em contexto de sala de aula, preparação para testes (revisões), correcções de testes, auto-avaliações.

Fichas de aula fazem o registo integrado dos elementos fundamentais para a descrição requerida pela metodologia traçada. Não existe, pois, separação entre registo "objectivo" e um diário de campo subjectivo, visto que as impressões ditas pessoais são encaradas como constituindo um elemento central da compreensão empática das dinâmicas observadas i.e. a raiz da interpretação.

Evitando a hipocrisia operativa de negar a existência de interpretação, antes se assume que esta resulta de um processo que deve ser tornado explícito e não implícito numa história ou camuflado por um catálogo de oposições tipificativas (exº dizer

simplesmente que um aluno adopta uma postura de resistência em vez de uma de aceitação é uma forma literalizadora de evitar explicar a origem dessa interpretação).
São destacados de forma clara quatro elementos:

- Temporalidade Sequencial: Os momentos estruturantes da sequência de aula, através da definição de cena criada pela professora, utilizando tom, pausas e expressões para ritualizar e marcar o compasso da aula. É feito uma nomeação destes momentos, bem como uma descrição dos estratagemas utilizados para criar a sequência. Os momentos são considerados mais ou menos definidos de acordo a sua eficácia na dinâmica global da aula. Os momentos são demarcados na primeira coluna da ficha.

- Elementos Discursivos: Transcrições literais de elocuções por parte da professora ou dos alunos em momentos definidores da acção (marcação de compasso, activação de sequências de aprendizagem). Normalmente estes aparecerão entre aspas, precedidos pelo nome do interventor ou por um "p" para o professor, ou um "a" para os alunos.

- Activação de Objectos Técnicos: Descrição de rituais de aprendizagem característicos fomentados através da interacção com instrumentos de aprendizagem estandartizados e mediatizadores da relação de produção de conhecimento (uso do quadro, diapositivos, manuais). O uso de termos ou rituais fortemente codificados é considerado a activação de uma convenção científica forte e é registada como objecto técnico. A descrição de objectos técnicos é assinalada com **OT**. O recurso ao conceito de objecto técnico é meramente instrumental e serve de ênfase de observação. Em termos rigorosos, toda a constante activação de uma rede simbólico-material científica suportada num programa prescrito e em manuais escolares, inscreve toda a actividade das aulas num gigantesco emaranhado de objectos técnicos.

- Termos agremiadores: Interpelações dinâmicas que geram concentração de significados em torno de um símbolo fundamental. Em geral destinados a activar os modos de socialização escolares e a rede simbólico-material do ritual científico, constituindo pólos importantes da interpretação e perspectiva transmitida.

- Dinâmica de Grupo: Descrição das alianças e rupturas entre os indivíduos ao longo da sequência aparente (linear) da aula, registando rotinas permanentes, duradouras e rotinas casuais. A dinâmica de grupo regista fundamentalmente a evidência posturas defensivas ou empáticas entre os alunos, bem como entre alunos e professor e o seu efeito sobre o processo de aprendizagem. São de particular importância as sequências que revelem relações entre palavras e gestos utilizados com a participação destrutiva/produtiva nas aulas. A dinâmica de grupo, para além de revelar simples elementos emocionais deverá evidenciar momentos de domesticação, troca e retirada (dtr) ao longo do processo de

ensino-aprendizagem. A descrição de dinâmica de grupo existe ao longo de todo a ficha. A última coluna da ficha destaca o tipo de dinâmica dominante no momento específico da aula através das iniciais "d, t, r" ou da descrição sintética do movimento observado. O termo "acasalamento" poderá ocorrer para descrever lógicas e estratégias de emparelhamento empático e cooperativo.

Componentes extensivas das fichas poderão aparecer como narração do curso da aula, sem destaque particular da sua natureza.

Meso-Análise: Características Estruturais e Morfologia do Sistema-Escola

A componente sistémica desenvolvida é leve e tem objectivos meramente exploratórios, destacando o enquadramento regulamentar e convencional, bem como a influência e posicionamento de grupos sócio-económicos, políticos e cívicos perante a escola.

Trata-se de um levantamento que não pressupõe a existência de qualquer tipo de coesão orgânica entre os pólos identificados, ou sequer supõe interacções regulares, apenas identificando elementos que possam determinar, de alguma forma, a actividade escolar ou influenciar as redes simbólico materiais da população escolar (alunos, professores e funcionários).

Poderíamos reportar vagamente à abordagem a Bronfenbrenner[253], no que respeita às instâncias deste levantamento, embora não seja pressuposta qualquer determinação orgânica do "sistema" sobre as atitudes dos indivíduos i.e. qualquer estratégia uniforme de conformação cognitiva, ou esquema de intencionalidade. Não se pressupõe precedência de quaisquer instâncias materiais e simbólicas, nem se faz uma naturalização das mesmas que, por exemplo transforme, normas e valores num ambiente macro, que contenha o universo de convenções locais. O formato da rede simbólico-material localmente activada e as cadeias de relacionamento efectuadas obedecem à natureza do sentido social localmente construído, que poderá ter uma topologia muito variável.

Analisaremos nesta exploração: dados objectivos sobre o enquadramento normativo e sobre as iniciativas políticas que aparentem ter influência sobre a actividade escolar; caracteres sócio-económicos e culturais dos alunos e seus progenitores; particularidades da gestão escolar que afectem as práticas pedagógicas; características dos equipamentos escolares; informação sobre o estabelecimento de relações com entidades externas à escola (associações, outras escolas, empresas…).

Convirá, todavia, fazer uma nota importante sobre a dimensão que é normalmente entendida como constituindo análise de médio alcance ou meso-análise. A escola é uma organização com objectivos prescritos por lei, portanto, com existência institucional e desenvolve uma actividade unificada em torno de um conjunto princípios comuns, que se poderão encontrar moldados à medida de convenções e práticas locais.

[253] Bronfenbrenner, U., *The ecology of human development*, 1979, Harvard University Press

Devemos tornar explícito que entendemos a escola, por conseguinte, como sendo caracterizada por um certo nível de organicidade e também inscrita numa economia característica, não necessariamente a do lucro e do resultado financeiro, mas inscrita num plano de valorização, em que são esperados resultados. Esta economia da escola permite uma diversidade muito grande de sistemas de avaliação de desempenho, que, por regra procurarão avaliar a relação entre os recursos utilizados e os resultados atingidos, procurando, eventualmente, integrar informação sobre o meio, que relativize e contextualize a interpretação dos resultados.

Evitando a tentação de tipificar estilos de gestão, a nossa observação dos elementos estruturais da escola obedecerá a uma metáfora simples, que pode ser reformulada e ajustada de forma muito flexível. A escola, na medida em que oscila no mar simbólico-material, desde a insularização até à união de Moscas e Utopia, pode ser vista como um navio, que é tão mais eficaz quanto a sua navegabilidade entre as duas grandes regiões.

O Navio-Escola baseia a sua actividade em essencialmente três funções: a **decisão**, assente numa estrutura de comando (assembleias e conselhos) e ocasionais momentos de decisão colectiva; a **operação** do navio, com os marujos-professores e funcionários, mestres e oficiais subalternos (directores de turma, responsáveis de disciplina); e, por último, a operação da aparelhagem cartográfica, das ferramentas de leitura da posição dos astros, da profundidade i.e. a importante função de **interlocução** com o meio, assente nos mecanismos de reconhecimento, interpretação e transmissão de informação.

Não se supõe uma associação rígida destas funções à estrutura e tarefas prescritas pela lei, antes se supondo que as escolas tenderão a criar ajustamentos locais que terão comunicabilidade com a dimensão institucional. Ou seja, a estrutura prática e os fluxos a esta associados tenderão a descolar da lei através dos seus regulamentos próprios e das efectivas práticas. Embora todos os navios tenham um casco e velas e obedeçam a uma disciplina comum (embora possa haver navios de amotinados e até piratas), cada um terá rotinas, regras e práticas próprias. Neste sentido, poderá não haver, na realidade, uma associação estrita dos papéis legalmente atribuídos a certos órgãos e a função *efectiva* (por exemplo, a política pedagógica pode ser unilateralmente definida pelo presidente do conselho executivo, em termos práticos).

As duas primeiras funções, a decisão e a operação, expectavelmente serão as que terão menos variações, dado o constrangimento relativamente forte que as regras legais exercem sobre as mesmas (regras de decisão e consulta, conteúdos curriculares), embora seja de esperar que haja formas muito distintas de discutir a política pedagógica e uma certa variabilidade de estilos de ensino.

A terceira, eventualmente, terá uma maior margem para variação, pese, todavia a enorme inércia do sistema em a desenvolver. A integração de conhecimento científico, pedagogias, informação sobre a envolvente socioeconómica, os recursos escolares (financeiros, humanos, materiais, culturais), bem como o contacto e assimilação de informação associada a media, associações locais, universidades, centros de formação, centros tecnológicos e outras entidades é, normalmente algo irregular e pode variar consideravelmente de escola para escola.

Esta interlocução[254], fortemente associada à decisão, interpreta, selecciona e ajuda a decidir, podendo estar concentrada ou distribuída, mais ou menos formalizada. Se obedecendo a um sistema estruturado assente em informação codificada, conhece a forma de um painel de pilotagem da escola, possui indicadores, formas de recolha e tratamento da informação interna e externa. Inclui-se na informação potencialmente tratável a que respeita ao reconhecimento dos referenciais simbólico-materiais, para além de toda a convencional informação de gestão passível de tratamento (contabilidade, projectos, qualificações e habilitações do pessoal, estado dos equipamentos).

Entende-se que inércia e cristalização dos mecanismos de na interlocução pode estar associada a dois aspectos distintos: a acomodação às regras institucionais e a confiança na experiência do pessoal ao serviço, o que corresponde às leituras sábias, mas supersticiosas, que os velhos lobos-do-mar fazem do tempo e do estado das águas; nos (raros) casos de elevada codificação e estruturação da informação, o apego a um sistema de gestão que pode ignorar informação de relevo ou condicionar em demasia a sua interpretação[255], o que corresponderá ao capitão com formação de academia que ignora os comentários dos velhos marinheiros como sabujices desinformadas e assim caminha para a boca do desastre. No primeiro caso teremos uma resiliência de base empirista, no segundo, uma resiliência de base teórica, sendo que, em termos práticos nenhuma se verifica em estado puro[256].

A inércia relativa existente é vista como cumprindo uma dupla função: a estabilidade identitária da escola em torno de um conjunto de princípios de operação e entendimentos, com correspondentes interpretações da lei e convenções associadas; o estabelecimento de uma regra de admissão do novo, normalmente com um uma instância autoritária de algum tipo (não necessariamente formal), que define o que pode ser experimentado, aceite e punido. Em termos da exposição que temos vindo a fazer, a resiliência manifesta, à escala da escola, o papel de defesa identitária e exerce um poderoso constrangimento psicológico e social sobre todos os que nela participam. Por regra apenas as crianças ou um "estrangeiro louco"[257], poderão admissivelmente furar de forma explícita este consenso mudo.

De forma geral, a cristalização do modo cognitivo em torno de qualquer um dos extremos teórico ou empírico poderá conduzir a imagens estereotipadas sobre as componentes do meio envolvente, semelhantes às descritas em "um exemplo de cooperação educativa entre a escola e autarquia" in Benavente, Ana *et al.* (1987), *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Rolim, em que as expectativas mútuas condicionadas e rígidas de ambas da escola e da Junta de Freguesia, impediram, durante um período prolongado uma cooperação de nível superior.

---

[254] A interlocução é também discutida parcialmente em "os actores em cena educativa" *in* Benavente, Ana *et al.* (1987), *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Rolim.

[255] Habitualmente sistemas de *accountability* ou sociografia, que hajam cristalizado em torno de um conjunto de interpretações características, factos estilizados...

[256] Todos estes conceitos foram desenvolvidos em detalhe em Fonseca (2002), *Inércia e Inovação*, Tese de Mestrado, ISEG-UTL

[257] O estrangeiro louco, em idioma cigano, o *gadjo diló*, que tal como a criança (as não-pessoas de uma certa antropologia), não precisa de perceber, não precisa de cumprir, mas que *"se vai ficar, é bom que aprenda, ou então que se vá embora"*.

A inovação educativa, resultará, ao nível da escola, do sucesso do mecanismo de interlocução em conseguir criar uma regulação da admissão do novo que permita ampliar o conhecimento sobre a actividade escolar e o meio. Esta inovação será tão mais benéfica quanto mais contribua para a navegabilidade do navio-escola i.e. quanto mais criar informação que permita relevantemente melhorar a eficácia das actividades desenvolvidas, desde as próprias aulas, até à gestão de projectos educativos específicos.

Parte IV – Estudo Empírico

A presente parte do texto compõe-se de uma análise dos dados indiciários normalmente utilizados para a exploração das relações estruturais e do estudo de um caso, através da análise sociológica da actividade escolar. Pretende-se que o conjunto dos dados analisados produza uma perspectiva crítica sobre as relações causais evidenciadas na discussão teórica.

Análise dos dados do PISA 2006

O estudo PISA é uma iniciativa da OCDE que procura avaliar o desempenho de alunos com 15 anos de idade (podendo encontrar-se, na altura do inquérito no 9º ou 10º ano de escolaridade – a proporção de cada nível ronda os 50%). O ciclo de 2006 colocou a ênfase sobre as ciências como domínio de avaliação (sendo os outros a literatura/leitura e a matemática), tendo sido aplicado em mais de 50 países.

O recurso na exploração estrutural aos dados resultantes do PISA, para além da conveniência de ajustamento ao grupo observado em estudo de caso, serve dois propósitos adicionais:

- constituir um objecto inteiramente comunicante com o consenso pedagógico vigorante, em Portugal, enquanto se configura como uma testagem de aplicação universal com critérios uniformes, assistida de uma calibragem das estatísticas às características das sub-amostras nacionais, sendo, por essa razão, imune à discricionariedade imprimida pelas políticas nacionais no nível de notas dos alunos;
- estabelecer-se como um exemplo claro do consenso pedagógico relativo em torno de um conjunto de pressupostos de aprendizagem e competência cognitiva, traduzidos, no contexto do PISA, pelo termo "literacia".

A análise dos dados do PISA terá essencialmente duas componentes: uma primeira, de maior dimensão, dedicada à análise estatística dos dados resultantes do PISA, de modo a explorar a existência de regularidades que permitam discutir alguns dos aspectos teóricos atrás enunciados; uma segunda, de menor dimensão, destinada a ilustrar[258] como a leitura pedagógica associada à literacia e à competência tende a convergir para a operação de uma política ontológica, não necessariamente comunicante com os mapas cognitivos dos alunos; uma avaliação do erro que negligencia a existência de vários tipos de raciocínio lógico e linguagens.

A sub-amostra em estudo, correspondente a Portugal, possui 5019 observações, correspondentes a alunos amostrados em duas fases (primeiro as escolas e depois os alunos, aleatoriamente dentro das escolas). O processo de amostragem foi sujeito a escrutínio rigoroso, tendo os dados sido calibrados de modo a evitar enviesamentos provocados por características como sejam a dimensão variável das escolas.

[258] Será uma discussão limitada e destinada, no essencial, a efectuar a transição para o estudo de caso. No âmbito do PISA, uma discussão de fundo requeriria a desmontagem dos argumentos cognitivistas que presidem à criação dos conceitos de literacia adoptados, o que corresponderia a uma concentração quase exclusiva num objecto que pretende ser meramente indicativo (um objectivo pós-dissertação?).

Os alunos foram avaliados tendo por base testes (rotativos de modo a evitar enviesamentos cognitivos nos resultados) de duas horas no domínio principal e testes mais pequenos nos domínios secundários (alternando problemas de matemática e leitura). Os domínios encontram-se ligados através do uso de itens de avaliação comuns entre os conjuntos de testes aplicados e são calculados valores plausíveis sobre os resultados dos alunos para evitar enviesamentos provocados por factores contextuais.

Foram ministrados questionários de enquadramento destinados aos alunos, às famílias e às escolas. O questionário dos alunos inclui questões sobre as características do aluno, as suas origens sociais e situação profissional dos pais, percurso escolar, características da escola, problemas de aprendizagem e percepção pessoal do domínio principal.

O questionário da escola é respondido pelo director da escola e inquere características da escola, como sejam a sua dimensão, organização e características do corpo docente. O questionário à família inquere sobretudo questões relacionadas com o estatuto sócio-económico e a postura geral perante o processo de escolarização da criança.

Dada a amostragem realizada em duas fases e de modo a evitar problemas de sobre-estimação das variâncias, a inferência estatística é realizada através de Balanced Repeated Replication (BRR, um processo análogo ao *Jacknife*) com 80 amostras artificiais, a partir da base de dados original e das *macros* para o SPSS fornecidas com o manual do PISA[259]. As estatísticas produzidas são, consequentemente, bem comportadas e com distribuição normal. O modelo hierárquico é estimado com recurso ao cálculo de estimativas Bayesianas dos coeficientes de nível 1 e aplicação do método dos mínimos quadrados generalizados para os coeficientes de nível 2.

Software e Hardware Utilizados para Análise: SPSS 16.0.2 Base, num Processador Intel Pentium Dual T21310, com 2 GB de RAM. Análise hierárquica (multinível) executada com recurso ao programa Hierarchical Linear Modeling (HLM 6.0).

[259] Para uma descrição mais detalhada dos métodos de inferência e calibragem dos dados, recomenda-se a consulta dos manuais metodológicos do PISA: PISA 2003 Data Analysis Manual & Technical Report, OECD; Contextual Framework for PISA 2006, OECD, 2006.

Síntese Amostral

Os quadros apresentados abaixo ilustram os traços mais importantes da sub-amostra "Portugal". Como é visível, a repartição dos casos da amostra reflecte a realidade Portuguesa, integrando uma vasta maioria de alunos de escolas Públicas (mais de 88%).

Q.1. Nº de Casos por Natureza do Capital		
Capital	Nº	%
Publico	4516	88,4
Privado	593	11,6
Total	5109	100,0

Q.2. Nº de Casos por Naturalidade		
Naturalidade	Nº	%
Brasil	41	0,8
China	7	0,1
Portugal	4682	92,5
PALOP	72	1,4
Outros UE	93	1,8
Leste Europeu Extra-UE	21	0,4
Outros	146	2,9
Total	5062	100,0

Menos de 8% dos alunos da amostra nasceram no estrangeiro, sendo no entanto satisfatório o número dos mesmos para efeitos de inferência (com a excepção, em situações pontuais, da comunidade Chinesa).

Q.3. Nº de Casos por Dimensão da Localidade		
Dimensão da Localidade	Nº	%
15 000 ou menos pessoas	2150	42,3
15 000 a 100 000 pessoas	1864	36,7
100 000 e mais pessoas	1063	20,9
Total	5077	100,0

Q.4. Nº de Casos por Dimensão da Escola		
Dimensão da Escola	Nº	%
0 a 499 alunos	786	15,5
500 a 999 alunos	2282	45,0
1000 a 1499 alunos	1220	24,1
1500 a 1999 alunos	625	12,3
2000 e mais alunos	157	3,1
Total	5070	100,0

A amostra possui igualmente uma representação apreciável de alunos provenientes de localidades e de escolas de diversas dimensões. Numa primeira análise, trata-se de uma amostra aparentemente sólida e capaz de produzir resultados fiáveis. Todavia, para efeitos de melhor controle de resultados por naturalidade, o grupo "China" poderia ser reforçado. Será de referir, todavia, a natureza aleatória da sub-amostra Chinesa, reflectida no facto de todos estes alunos pertencerem a escolas diferentes.

Inferência Estatística – Caracterização da População

A qualidade da inferência estatística é garantida pela tiragem repetida, que não só produz estimativas centradas, como consistentes, minimizando a sua variância. O quadro abaixo apresenta-nos uma rápida fotografia da relação entre o estatuto sócio-profissional do pai (através da ISCO que, no nível considerado, é idêntica à Classificação Nacional das Profissões) e os resultados globais obtidos na prova cognitiva de ciências.

Os resultados das respostas aos itens cognitivos apresentados aos alunos são expressos numa escala calibrada em torno do valor 500, que constitui a média dos resultados nos países da OCDE, não sendo de esperar valores nacionais médios que descolem demasiado em relação à mesma. Como é visível, o valor Português (474.3) encontra-se um pouco abaixo da média da OCDE.

É, também, apresentado o número médio de anos de escolaridade por categoria sócio-profissional, sendo considerado como referência o nível mais elevado de escolaridade obtido por qualquer um dos membros do casal.

Q.5. - Quadro Síntese de Resultados por Estatuto Sócio-Profissional do Pai

	Distribuição ISCO do Pai (%)	**Nível + Elevado de Escolaridade dos Pais (anos, média)**	**Média a Ciências**
Quadros Superiores e Dirigentes	3,5	12,5	524,2
Profissões Intelectuais e Científicas	**8,9**	**16,2**	**540,9**
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	8,2	12,8	516,5
Pessoal Administrativo e Similares	6,4	11,9	508,1
Pessoal dos Serviços e Vendedores	14,0	9,8	477,9
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	2,7	7,8	480,6
Operários, Artífices e Similares	29,9	7,6	451,9
Operadores de Instalações e Máquinas	11,1	8,0	464,7
Trabalhadores Não Qualificados	15,3	8,2	447,0
Total	100,0	9,6	474,3

A estrutura de ocupação dos pais reflecte as características da população activa Portuguesa: uma larga base de trabalhadores assalariados da indústria e pequena indústria artesanal, muitos destes desqualificados embora com uma crescente representatividade dos profissionais qualificados e muito qualificados. Neste, como em outros estudo sobre populações Portuguesas, os vendedores e pessoal dos serviços aparecem com um elevado peso, apontando para situações de habilitações entre o 9º e o 12º ano em postos de trabalho relativamente precários no comércio e serviços.

É sem surpresa que verificamos uma relação positiva entre o estatuto sócio-profissional e a média obtida na prova de ciências. As categorias abaixo dos trabalhadores qualificados da agricultura e pesca i.e. os pequenos artesão, operários industrias e trabalhadores desqualificados, têm resultados abaixo da média nacional. Este resultado é

particularmente importante quando consideramos que estas categorias representam mais de 56% da população em causa.

Deve ser destacado o facto de que os melhores resultados sejam os dos filhos dos profissionais intelectuais e científicos, que beneficiam igualmente de pais habilitados, em média, com um nível mínimo de licenciatura, revelado pelos 16.2 anos de escolaridade.

Os resultados tendem a apontar para uma situação de determinação dos resultados pelo enquadramento sócio-económico dos alunos, contrariando a ideia de igualdade de oportunidades. A existência de uma aparente relação positiva entre não só o estatuto profissional, mas também o nível de habilitações dos pais dos alunos infirma a ideia de uma lógica de dupla diferenciação baseada no acesso ao capital económico e cultural/escolar.

O quadro abaixo apresenta a distribuição dos alunos por níveis de rendimento. Apesar de uma menor taxa de resposta que aconselha cautela na interpretação dos resultados, a esta questão responderam 76% dos agregados familiares, o que garante alguma representatividade dos resultados (note-se também que a anonimidade era garantida).

Q.6. - Distribuição dos Alunos por Nível de Rendimento Bruto do Agregado e Categoria Sócio-Profissional do Pai

	Menos de 1000 euros	1000 a 15000 euros	15000 a 20000 euros	20000 a 25000 euros	25000 a 30000 euros	30000 euros ou mais	Total
Quadros Superiores e Dirigentes	4,4	35,8	10,8	6,2	8,5	34,3	100,0
Profissões Intelectuais e Científicas	2,2	14,7	6,9	10,2	9,3	56,7	100,0
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	2,9	30,3	17,9	8,9	12,9	27,1	100,0
Pessoal Administrativo e Similares	4,8	34,0	17,6	14,4	10,4	18,9	100,0
Pessoal dos Serviços e Vendedores	8,0	52,5	16,3	9,2	5,1	8,9	100,0
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	23,1	59,2	6,9	8,2	1,3	1,3	100,0
Operários, Artífices e Similares	17,9	64,3	9,0	5,1	1,8	1,8	100,0
Operadores de Instalações e Máquinas	12,1	63,5	15,1	5,8	1,3	2,1	100,0
Trabalhadores Não Qualificados	23,2	51,3	7,7	5,2	4,4	8,3	100,0

Como é visível sem grande esforço, se traçarmos o limite de rendimentos superiores e inferiores nos 20 000 euros, apenas a partir do Pessoal Aministrativo começamos a encontrar uma percentagem assinalável (43,6%) de agregados familiares no escalão superior. Coincidentemente, apenas a partir deste nível da CNP encontramos uma média de resultados a ciências superior à média da OCDE (500).

Adicionalmente, o grupo que comanda os resultados a ciências, os filhos dos profissionais intelectuais e científicos é, a grande distância, aquele que possui mais agregados familiares acima da fronteira dos 20 000 euros, com 76,2%, seguido pelos

dos filhos dos quadros superiores e dirigentes e pelos dos profissionais de nível intermédio, com apenas 49% dos agregados acima do referido limite. Estes últimos são os grupos que se seguem em termos de resultados dos alunos. Parece, pois, haver uma associação grande entre o acesso ao capital económico e aos recursos escolares.

O quadro da página seguinte expõe as preferências dos alunos relativamente à profissão que gostariam de ter no futuro (a questão foi colocada sob a forma de pergunta aberta e convertida para a ISCO/CNP) e regista a sua distribuição por estatuto sócio-profissional do pai.

Q.7. - Estatuto Sócio Profissional Esperado pelo Aluno por Estatuto do Pai (%)

		ISCO Filho									
		Quadros Superiores e Dirigentes	Profissões Intelectuais e Científicas	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	Operários, Artífices e Similares	Operadores de Instalações e Máquinas	Trabalhadores Não Qualificados	Total
ISCO Pai	Quadros Superiores e Dirigentes	4,4	55,8	16,3	1,9	0,8	0,0	0,0	0,0	20,9	100,0
	Profissões Intelectuais e Científicas	3,7	65,2	9,5	0,1	0,5	0,0	0,3	0,0	20,8	100,0
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	0,6	59,0	20,3	0,0	2,3	0,2	1,0	0,0	16,5	100,0
	Pessoal Administrativo e Similares	0,6	58,0	18,9	1,4	3,6	0,0	2,0	0,0	15,5	100,0
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	1,2	51,2	21,5	1,1	5,5	0,0	1,5	0,4	17,5	100,0
	Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	0,0	44,6	16,3	4,0	9,0	1,5	5,8	1,0	17,8	100,0
	Operários, Artífices e Similares	1,0	42,8	20,4	2,2	8,9	0,2	6,2	0,8	17,3	100,0
	Operadores de Instalações e Máquinas	0,4	45,5	22,7	1,8	7,8	0,1	4,7	1,6	15,4	100,0
	Trabalhadores Não Qualificados	2,0	39,2	21,5	1,0	8,4	0,2	6,7	1,3	19,8	100,0

A informação fornecida por este quadro é diversificada, pois embora manifeste a presença de algo como um *ethos* de classe manifesto nas preferências dos alunos, assinala claramente uma reconfiguração de identidades no sentido de uma elevação dos níveis de expectativas dos jovens pertencentes aos grupos mais desfavorecidos.

Assim, em todos os grupos sócio-económicos, os alunos manifestam uma clara preferência pelas profissões intelectuais e científicas, embora com um aumento do peso desta preferência, conforme subimos na escala do estatuto sócio-económico. Trata-se de uma clara vitória em termos de representação social e expectativas de sucesso das profissões "limpas", exercidas em ambientes de escritório ou no contexto de instituições de saúde/laboratórios, das quais se espera a garantia de um bom nível vida e de reconhecimento social.

Note-se, todavia, face aos filhos dos profissionais intelectuais e quadros superiores, um aumento da preferência por profissões relacionadas com as vendas, prestação de serviços e operação de máquinas industriais, nos filhos dos trabalhadores desqualificados, assalariados rurais, operários fabris e trabalhadores da construção civil, que manifestam um perfil de preferências muito semelhante entre si.

A elevada percentagem de alunos que escolhe profissões desqualificadas prende-se unicamente com o facto de no tratamento do PISA todas as respostas vagas terem sido classificadas nesta categoria, o que distorce a leitura da mesma.

A hipótese de uma reprodução social perfeita não é infirmada pelas preferências reveladas. No entanto, a verificação de efectiva existência de reprodução não se esgota nas preferências, mas exige, igualmente o seguimento de escolhas educativas efectivas e de resultados pós-inserção profissional, o que excede amplamente o âmbito deste estudo.

Parece, então, haver a referida reconfiguração identitária entre os alunos provenientes do operariado industrial e assalariados rurais, que não é, todavia acompanhada por um aumento proporcional do desempenho escolar ou, neste caso, dos resultados dos testes cognitivos, o que aponta necessariamente para uma diferença fundamental entre estatutos sócio-económicos no que respeita à capacitação para um percurso escolar de sucesso.

No quadro seguinte expõe-se a distribuição de bens domésticos, culturais e materiais educativos por estatuto sócio-profissional. Como é visível no quadro da página seguinte, tanto os indicadores PISA, calibrados, como os indicadores normalizados (ver Anexo 5) que calculámos reflectem a existência de estratificação. Os indicadores PISA possuem a seguinte leitura: HEDRES – Indicador sintético dos bens educativos; HOMEPOS – Indicador global dos bens domésticos; CULTPOSS – Indicador dos bens culturais; ESCS – Indicador PISA do Estatuto Social, Económico e Cultural (semelhante a HOMEPOS, mas acrescido de informação sobre a posse de livros).

Em termos práticos, o índice ESCS é quase indistinto de HISEI, na medida em que a correlação entre os dois índices é de 83%, o que torna qualquer um dos dois num indicador sintético de estatuto sócio-económico, embora ESCS permita por vezes perceber melhor os fenómenos de recomposição das hierarquias sócio-económicas.

Q.8. -Quadro Síntese de Índices de Propriedade de Bens por Natureza e Estatuto do Pai

	ESCS	HEDRES	HOMEPOS	CULTPOSS	Bens Domesticos	Mat Educativos	Espaço de Estudo	Bens Culturais	Bens de Luxo	Bens Totais
Quadros Superiores e Dirigentes	0,57	0,50	0,85	0,28	80,9	89,4	96,3	68,6	73,8	77,5
Profissões Intelectuais e Científicas	1,53	0,64	1,15	0,69	86,5	93,1	94,0	84,8	77,5	82,2
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	0,43	0,61	0,70	0,37	80,4	90,7	93,5	72,4	70,4	76,9
Pessoal Administrativo e Similares	0,02	0,59	0,45	0,17	77,2	90,8	92,4	64,7	66,4	73,0
Pessoal dos Serviços e Vendedores	-0,51	0,36	0,23	-0,05	72,2	84,4	92,9	55,6	62,9	69,3
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	-1,40	0,04	-0,43	-0,34	60,6	74,6	90,6	42,7	46,0	59,0
Operários, Artífices e Similares	-1,23	0,10	-0,32	-0,41	62,4	76,4	90,3	40,9	50,7	60,6
Operadores de Instalações e Máquinas	-1,10	0,20	-0,21	-0,31	64,7	79,0	90,3	44,9	53,0	62,2
Trabalhadores Não Qualificados	-1,21	-0,03	-0,33	-0,30	63,0	74,6	89,5	45,0	50,3	60,8

HEDRES – Indicador sintético dos bens educativos
CULTPOSS – Indicador sintético dos bens culturais
HOMEPOS – Indicador global dos bens domésticos
ESCS – Índice PISA de Estatuto Económico, Social e Cultural

Note-se a coerência total entre os indicadores PISA e os indicadores normalizados, que embora com escalas e uma composição distintas, reflectem exactamente as mesmas diferenças.

Os dados sugerem a existência de estratificação em três grupos: um estrato superior que incluiria quadros superiores, profissionais intelectuais e profissionais intermédios; um estrato médio, caracterizado por ser uma aparente área de mobilidade ascendente, composto por pessoal administrativo e do comércio e serviços; um estrato inferior, agregando o operariado industrial, trabalhadores agrícolas e pessoal desqualificado.

Os alunos provenientes dos agregados em que o pai pertence a profissões intelectuais e científicas, beneficiam consistentemente das melhores condições a todos os níveis, quer falemos do acesso a bens culturais e educativos, quer falemos dos indicadores de riqueza globais ou de luxo.

As distinções entre estes estratos são marcadas e encontram-se claramente reflectidas no indicador global "Bens Domésticos". A distinção é particularmente forte quando atentamos à posse de bens de luxo (máquinas de lavar loiça, plasmas, DVD's, ar condicionado), que claramente divide os 3 grupos, do ponto de vista material.

A distinção estende-se, todavia aos bens culturais (livros, peças de arte) e aos materiais educativos (computador, máquina de calcular) em que, no entanto, o grupo do pessoal técnico e administrativo se destaca pela proximidade ao escalão superior, estabelecendo-se, de um ponto de vista potencial, como clara zona de mobilidade ascendente. Este facto é reforçado pela informação fornecida pelo indicador de estatuto ESCS.

Devemos destacar o facto singular de que o indicador sintético da amenidade do espaço de estudo (quarto, secretária, sossego) aparente possuir uma relação menos acentuada com o estatuto sócio-profissional, reflectindo um padrão de desigualdade muito menor do que o que se encontra reflectido nos outros indicadores de acesso ao capital. Este facto aponta para a revelação de uma preocupação activa, de um esforço de investimento educativo por parte dos membros de todos os grupos sócio-económicos.

Os resultados por naturalidade revelam-nos, igualmente, algumas distinções importantes. No quadro abaixo é apresentada a média do estatuto sócio-profissional por naturalidade, através do indicador HISEI (highest international socio-economic index, OCDE). O ISEI consiste, no essencial, num número índice de 0 a 100 que converte matematicamente as categorias sócio-profissionais da ISCO numa escala quantitativa registando, no presente caso, o estatuto sócio-profissional mais elevado entre os membros do casal.

Q.9. - Quadro-Síntese de Resultados por Estatuto e Naturalidade

	Peso na População (%)	HISEI	Nível + Elevado de Escolaridade dos Pais (anos, média)	Média a Ciências
Brasil	0,9	37,3	12,2	441,9
China	0,2	66,9	16,2	476,6
Portugal	92,1	41,8	9,5	477,8
PALOP	1,9	40,3	9,7	377,8
Outros UE	1,7	39,6	10,6	483,7
Leste Europeu Extra-UE	0,5	34,5	14,3	479,1
Outros	2,9	40,3	10,8	459,4
Total	100,0	41,7	9,6	474,3

Os cidadãos originários do Leste Europeu e da China aparentam ser os que possuem maiores habilitações. No caso dos cidadãos do Leste, importa referir que muitos destes são portadores do ensino técnico-profissional de raiz soviética, que habitualmente gerava percursos escolares não inferiores a 14 anos (com fases de aprendizagem prática) e que equivalem, unicamente, ao 12º ano Português. De referir a situação, também identificada por Fernando Luís Machado[260], de uma aparente convergência dos níveis de habilitações dos naturais de Portugal e dos PALOP, que efectivamente contraria as representações de senso comum habitualmente divulgadas.

O estatuto sócio-profissional reflecte, no global, a base larga da população activa Portuguesa, atestando níveis baixos para as comunidades Brasileira (37.3) e do Leste Europeu (34.5). A comunidade Chinesa, pelo contrário, revela um peso forte das categorias superiores, atestando, igualmente elevados níveis de escolarização.

É pois, de forma pouco surpreendente, que encontramos, entre os naturais da China, um nível de resultados muito semelhante à média da população de naturalidade Portuguesa. Encontramos, um pouco acima da mesma, os resultados dos alunos provenientes de outros países da União Europeia, embora com uma descolagem ligeira (cerca de 6 pontos).

Em geral a descolagem, quer positiva, quer negativa, face à população nacional é ligeira, com a excepção dos naturais dos países Africanos de língua oficial Portuguesa (PALOP). Este grupo revela um valor em média 100 pontos abaixo do da população de origem Portuguesa, o que constitui uma clara anomalia que exige explicação.

De um ponto de vista estatístico, os testes efectuados revelaram uma forte influência de uma naturalidade dos PALOP, bem como uma menor mas significativa diferença entre os resultados dos alunos estrangeiros em geral e dos Portugueses:

[260] Machado, Fernando Luís (1997), "Contornos e especificidades da imigração em Portugal", Sociologia, Problemas e Práticas, 24, pp. 9-44 *in* Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000) *A Modernização das Estruturas Sociais. Relatório Final*. Lisboa, CIES

Q.10. - Quadro de Síntese dos Testes às Diferenças de Desempenho entre Portugueses e Estrangeiros

	Naturalidades	Média	Diferença	Erro Padrão	Estatística
Teste1	Português	477,8	-34,2	7,4	-4,6
	Estrangeiro	445,0			
Teste 2	Português	478,7	-34,2	6,2	-5,5
	Estrangeiro não PALOP	466,0			
Teste 3	Não PALOP	477,9	-103,4	8,9	-11,6
	PALOP	374,5			

As estatísticas de teste revelam diferenças estatisticamente significativas para os três casos, sendo pouco relevante, quando se testa a diferença face aos estrangeiros em geral, se se inclui ou não os PALOP (apenas a variância é afectada, visto que a dispersão dos resultados aumenta quando incluímos os PALOP).

No entanto, a testagem para o caso específico dos PALOP revela uma diferença assinalável face às restantes naturalidades, com um nível de significância muito elevado, que convida à criação de uma variável *dummy*, no caso de elaboração de uma regressão linear dos resultados a ciências.

Note-se, aliás, que os valores muito próximos da média HISEI para as comunidades Portuguesa e a Africana de língua Portuguesa convidam a crer na influência de uma diferença de cariz cultural, mais do que uma distinção sócio-económica estrita.

A análise da estrutura das ocupações manifestada pela distribuição dos sub-grupos populacionais pelas categorias da ISCO manifesta o efeito "Construção Civil", sector de fácil integração profissional, onde se "fazem poucas perguntas e há sempre trabalho" e que engrossa para todos os estrangeiros as fileiras dos "Operários, Artífices e Similares". Fernando Luís Machado sugere, inclusivamente, que este efeito seja definidor da própria distribuição geográfica da comunidade imigrante, que acompanha o desenvolvimento e distribuição das obras públicas[261].

[261] Machado, Fernando Luís (1999), "Imigrantes e estrutura social", Sociologia, Problemas e Práticas, 29, pp. 52-76 *in* Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000) *A Modernização das Estruturas Sociais. Relatório Final*. Lisboa, CIES

Q.11 - Distribuição dos Alunos por Estatuto Sócio-Profissional do Pai

	Portugal	PALOP	Brasil	Outros - UE	Leste Europeu Extra-EU	China	Outros
Quadros Superiores e Dirigentes	3,5	4,2	2,3	5,4	-	2,3	1,7
Profissões Intelectuais e Científicas	8,9	9,3	7,0	8,4	-	66,1	8,2
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	8,5	3,2	-	8,6	-	-	5,4
Pessoal Administrativo e Similares	6,6	1,3	-	4,2	-	-	4,7
Pessoal dos Serviços e Vendedores	14,0	12,2	21,4	7,0	6,7	31,6	14,5
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	2,9	1,4	-	1,2	4,7	-	0,2
Operários, Artífices e Similares	28,8	51,1	38,1	39,9	43,3	-	44,3
Operadores de Instalações e Máquinas	11,2	9,0	12,1	10,6	37,7	-	9,0
Trabalhadores Não Qualificados	15,5	8,4	19,2	14,8	7,6	-	12,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Ainda que pudéssemos entrever neste facto uma justificação estritamente de cariz sócio-económico para o diferencial de resultados entre a comunidade Africana e a Portuguesa, restaria ainda explicar a amplitude dessa diferença e o facto de que o comportamento desta comunidade não seja idêntico ao dos naturais do Leste Europeu, também com um elevado peso de pais trabalhadores da construção civil e com uma massa de operariado industrial pouco qualificado (muito menos significativo entre os naturais PALOP). Com efeito, como veremos à frente, a inclusão num modelo de desempenho da variável *dummy* referente aos PALOP cria ajustamentos muito satisfatórios mesmo depois do controle das variáveis sociais.

A comunidade Brasileira, por sua vez, reflecte o forte peso dos trabalhadores da hotelaria e restauração, para além construção civil. É de referir que esta amostra aponta para um grande peso dos profissionais intelectuais e científicos entre a comunidade Chinesa.

A análise da média dos resultados na prova de ciências, por naturalidade e estatuto sócio-profissional, é esclarecedora e aponta definitivamente para uma distinção, de cariz cultural para além da diferença sócio-económica entre as comunidades Africana e Portuguesa.

Q.12 - Resultados a Ciências por Naturalidade do Aluno e Estatuto Sócio-Profissional do Pai

	Portugal	PALOP	Brasil	Outros - UE	Leste Europeu Extra-EU	China	Outros
Quadros Superiores e Dirigentes	529,3	340,3	567,5	524,6	0,0	568,9	438,0
Profissões Intelectuais e Científicas	544,7	426,6	482,8	537,7	0,0	529,9	557,1
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	519,4	376,1	0,0	523,4	0,0	0,0	468,6
Pessoal Administrativo e Similares	509,6	391,1	0,0	538,6	0,0	0,0	438,5
Pessoal dos Serviços e Vendedores	481,8	390,5	430,1	507,1	579,0	358,3	453,4
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	481,0	470,7	0,0	564,7	404,6	0,0	288,7
Operários, Artífices e Similares	455,3	377,8	429,6	456,4	468,6	0,0	453,1
Operadores de Instalações e Máquinas	465,9	421,3	414,3	448,5	501,9	0,0	450,8
Trabalhadores Não Qualificados	446,5	400,5	483,1	481,2	435,4	0,0	465,1
Total	477,8	377,8	441,9	483,7	479,1	476,6	459,4

Como se pode verificar, a diferença dos resultados é acentuada em todas as categorias e apenas se esbate para o caso dos trabalhadores qualificados do sector primário. As maiores diferenças parecem registar-se em posições relativamente elevadas da hierarquia das ocupações e, dentro destas, nas que têm menores níveis de escolaridade (quadros superiores e dirigentes, técnicos e profissionais de nível intermédio).

A tabela dos resultados por naturalidade e nível de habilitações (mais elevado do casal) não nos revela, todavia, variações de maior na distância entre Portugal e PALOP. A influência de um caracter cultural parece fazer-se sentir, mesmo na presença de níveis de habilitações elevados, apontando para a presença de caracteres de resiliência cultural superiores aos dos Europeus/Ocidentalizados (os dados da "China" são inconclusivos).

Q.13 - Resultados a Ciências por Naturalidade do Aluno e Nível de Habilitações dos Pais

	Nenhuma	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3A, 4	ISCED 3B, C	ISCED 5A, 6	ISCED 5B
Portugal	440,9	462,3	470,5	492,8	509,8	524,9	481,2
PALOP	367,7	359,1	372,7	391,2	448,7	418,4	362,1
Leste Europeu Extra - U.E.	404,6	-	464,0	487,0	537,6	461,9	512,1
Brasil	459,0	459,4	459,3	399,0	417,2	488,7	523,0
China	-	-	393,4	-	-	485,5	-
Outros – U.E.	464,9	494,5	455,6	480,2	489,1	514,5	550,8
Outros	415,0	446,8	428,9	463,1	421,6	510,4	498,7

Há, para todos os grupos, uma influência positiva do nível de habilitações dos pais e os resultados dos filhos a ciências. Como vimos acima, o nível de habilitações não é independente do estatuto sócio-económico, havendo entre as variáveis HISEI e PARED (anos de escolaridade dos pais) uma correlação positiva de 63%.

Este último facto torna provável a associação preconizada por Bourdieu e Bernstein entre o crescimento num ambiente onde as histórias e a linguagem científica são utilizadas e o desempenho positivo dos jovens nas disciplinas escolares.

As distribuições acima indiciam não só uma uma influência forte do estatuto sócio-económico dos pais sobre os resultados dos alunos, mas também evidenciam para o caso da comunidade natural dos PALOP, a presença de uma distinção de raiz étnica/cultural, independente do estatuto sócio-económico.

Este evidente facto conduziu ainda ao apuramento da média dos resultados por existência de ascendentes dos PALOP. É indagado o resultado de acordo com a naturalidade e a existência de pelo menos um progenitor dos PALOP:

Q.14 - Resultados a Ciências por Naturalidade do Aluno e Existência de Ascendentes dos PALOP

		Ascendentes Directos	
		Portugal	PALOP
Naturalidade	Portugal	477,5	480,1
	PALOP	415,7	373,0

Os resultados deste apuramento são interessantes. Verifica-se que o grande diferencial se encontra nos alunos oriundos das famílias em que ambos os progenitores são naturais dos PALOP, o que parece ser um factor depressor dos resultados. Tal é consistente com a ideia de uma maior dificuldade na adaptação à linguagem e rituais do ensino da ciência por parte dos indivíduos oriundos de culturas acentuadamente diferentes.

O factor naturalidade em si, parece recobrir-se de grande importância, na medida em que a naturalidade Portuguesa está associada a melhores resultados e, aliás, os melhores resultados parecem encontrar-se nos casais mistos em que o aluno nasceu em Portugal. Este facto é coincidente, aliás, com as observações que Helen Verran fez entre os Yoruba. Como mencionámos, a autora, todavia, fez uma exploração relativamente fraca de caracteres estruturais, o que na nosssa opinião, dificulta a prova estatística (como a autora sugere) da existência de maior competência na tradução simbólica com implicações positivas sobre as capacidades cognitivas (o que é, todavia, uma hipótese legítima e altamente plausível). De facto, o apuramento do estatuto sócio-económico confunde, um pouco, os resultados

Q.15 - Índice Sócio-Económico (HISEI) por Naturalidade do Aluno e Existência de Ascendentes dos PALOP

		Ascendentes Directos	
		Portugal	PALOP
Naturalidade	Portugal	41,3	47,6
	PALOP	45,0	39,7

No caso dos ascendentes Africanos, o estatuto sócio-económico parece explicar quase totalmente o diferencial de resultados, verificando-se que os agregados familiares miscigenados possuem uma posição sócio-económica mais forte. Os dados são, pois, algo inconclusivos, no que respeita à hipótese de uma maior competência cognitiva dos miscigenados.

Note-se, que o efeito naturalidade não desaparece e que, mesmo na presença de um estatuto sócio-económico mais elevado que o dos naturais de Portugal, os naturais dos PALOP apresentam resultados ligeiramente mais baixos, independentemente da composição do agregado.

Da mesma forma que o fizemos para o estatuto sócio –profissional do pai, podemos também, observar as expectativas de profissão futura por naturalidade, no quadro abaixo:

Q.16 - Estatuto Sócio Profissional Esperado pelo Aluno por Naturalidade

	Portugal	**PALOP**	**Brasil**	**Outros - UE**	**Leste Europeu Extra-EU**	**China**	**Outros**
Quadros Superiores e Dirigentes	1,4	1,0	2,7	0,8	-	-	1,2
Profissões Intelectuais e Científicas	48,5	40,6	42,2	52,5	77,4	100,0	48,5
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	19,8	20,0	21,7	16,1	12,8	-	15,7
Pessoal Administrativo e Similares	1,4	2,2		-	-	-	2,8
Pessoal dos Serviços e Vendedores	6,5	6,9	5,3	5,4	3,7	-	3,4
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	0,2	-	-	-	-	-	0,8
Operários, Artífices e Similares	4,2	2,7	-	4,0	-	-	3,8
Operadores de Instalações e Máquinas	0,7	-	-	2,5	-	-	-
Trabalhadores Não Qualificados	17,3	26,6	28,0	18,8	6,1	-	23,9
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Tal como ocorria no caso da distribuição por estatuto do pai, as expectativas dos filhos recaem maioritariamente sobre as profissões intelectuais e científicas, para todas as naturalidades. Mais uma vez a elevada percentagem de alunos que escolhe profissões desqualificadas prende-se unicamente com o facto de no tratamento do PISA todas as respostas vagas terem sido classificadas nesta categoria, o que distorce a leitura da mesma.

Os alunos originários de outros países da União Europeia escolhem com mais frequência profissões em níveis sócio-profissionais elevados, reforçando-se esta posição para os naturais do Leste Europeu, em que cerca de 90% dos mesmos desejam ter profissões intelectuais ou de nível intermédio.

De notar que no caso dos alunos naturais do Leste Europeu existe, inclusivamente, uma quase ausência de respostas vagas à questão colocada, o que convida a crer que a orientação revelada nesta comunidade é, aparentemente, muito clara e consciente. Todos os elementos da amostra com naturalidade Chinesa declararam pretender ter profissões intelectuais ou científicas.

A distribuição do nível de domínio de recursos/capitais específicos por naturalidade confirma, todavia, a existência de desigualdades fundamentais entre etnias, incontornáveis, independentemente de considerarmos a influências de caracteres estritamente culturais.

As comunidades que na globalidade apresentam menor desempenho, PALOP e Brasil, nos testes cognitivos são também as que apresentam menor acesso a recursos que se poderão revelar decisivos. Os seus índices materiais são menores em todas as categorias e particularmente revelados pelos que reflectem as posses domésticas.

Q.17 - Quadro Síntese de Índices de Propriedade de Bens por Natureza e Naturalidade

	ESCS	HEDRES	HOMEPOS	CULTPOSS	Bens Domesticos	Mat Educativos	Espaço de Estudo	Bens Culturais	Bens de Luxo	Bens Totais
Portugal	-0,62	0,27	0,07	-0,10	69,3	81,6	91,7	53,3	58,0	66,6
PALOP	-0,95	-0,19	-0,64	-0,36	59,8	72,9	74,4	42,6	54,6	59,1
Brasil	-0,63	-0,42	-0,52	-0,20	61,7	72,5	77,9	49,4	57,3	58,3
Outros UE	-0,51	0,24	0,20	-0,23	70,8	82,0	96,4	47,9	64,4	68,7
Leste Europeu Extra-UE	-0,34	0,15	-0,37	-0,47	65,1	82,6	83,1	39,5	57,7	63,2
China	1,46	0,47	1,37	0,57	81,0	89,9	100,0	81,0	75,5	76,2
Outros	-0,55	0,19	-0,06	-0,22	68,6	82,0	90,7	48,9	58,8	66,0

Apesar de reflectida no índice directo "Bens Domésticos", em que, por exemplo, os PALOP têm menos 10 pontos que Portugal, esta diferença é particularmente forte quando observamos os índices calibrados pela média da OCDE. Este facto deve-se a que alguns bens, como a disponibilidade de uma secretária para estudar, ou a posse de uma calculadora sejam pouco vulgares em muitos países da OCDE, o que eleva o índice da comunidade Portuguesa (bem como a dos cidadão da U.E. e Chineses) em que estas situações não são tão invulgares.

O nível de acesso aos diversos tipos de bens parece acompanhar de perto o nível de rendimentos e, em geral, a posição sócio-económica dos grupos étnicos. Devemos, ainda destacar a excepção do acesso aos bens culturais, em que excluindo os naturais da China, verificamos quebras assinaláveis em todas as comunidades face aos restantes tipos de bem.

Este facto reflecte a presença das estruturas sócio-económicas hierarquizadas subjacentes às comunidades, em que por norma, aqueles que consomem bens culturais em quantidades significativamente proporcionais ao seu nível de bem-estar representam, frequentemente, menos que 10% da população.

Este facto é bem documentado pelo indicador sintético de estatuto ESCS que, apesar da sua grande dependência face ao estatuto sócio-profissional, ao integrar mais informação sobre o acesso a bens culturais por excelência (livros), cria uma descida de estatuto de quase todas as comunidades face aos indicadores não influenciados por bens culturais.

Adicionalmente, foi analisada a hipótese de diferença significativa de desempenho por género. O quadro das médias no teste de ciências por género e naturalidade revelam uma ligeira diferença entre rapazes e raparigas, sendo que esta apenas é assinalável em comunidades com elevada variância de resultados (o erro padrão é apresentado no quadro).
O recurso à tiragem repetida permite, aqui, o cálculo de estatísticas de teste satisfatórias, mas as médias por género, exceptuado o caso da comunidade Portuguesa (com uma estatística muito consistente) devem ser lidas com alguma leveza.

Q.18 - Média a Ciências por Naturalidade e Género

Naturalidade	Género	Média	E. Padrão
Brasil	Rapaz	459,0	16,5
	Rapariga	419,1	21,5
China	Rapaz	463,8	53,2
	Rapariga	497,8	44,7
Portugal	Rapaz	479,6	3,8
	Rapariga	476,0	3,0
PALOP	Rapaz	380,0	15,0
	Rapariga	376,4	12,8
Outros UE	Rapaz	490,9	11,3
	Rapariga	477,0	12,7
Leste Europeu Extra-UE	Rapaz	506,8	24,0
	Rapariga	449,6	14,1
Outros	Rapaz	460,3	16,2
	Rapariga	458,7	13,9

Quando testada, a aparente diferença de desempenho entre rapazes e raparigas não apresenta significância estatística:

Q.19 - Teste à Diferença das Médias a Ciências por Género

Género	Média	Diferença	Estatística
Rapaz	478,3	-6,1	-1,93
Rapariga	472,2		

Este resultado foi ensaiado para os PALOP com ainda menor significância (estatística de teste=-0.07 a 5% de significância), visto a fraca amplitude da diferença (ver quadro acima) e a maior variabilidade dos resultados. Não podemos, pois, afirmar que exista uma diferença estatisticamente significativa entre géneros no que respeita ao desempenho global nas respostas aos itens de ciências. Tal indicia que, *na globalidade dos dados*, embora se possam verificar diferentes posturas estereotipificadas em sala de aula, estas não aparentam ter um efeito significativo sobre o desempenho (em particular dos rapazes)[262].

Foi igualmente testada a significância estatística das diferenças de desempenho entre alunos provenientes de cidades de diversas dimensões. Pese aqui a falta de elementos na base de dados PISA que nos permita utilizar um método mais sofisticado de zonagem (como os códigos postais, ou a indicação de NUT III), encara-se o número de habitantes da localidade onde se encontra a escola do aluno como critério *suficiente* de indicação do nível de ruralidade.

Assim, criaram-se 3 níveis de urbanismo para as localidades:

- Pequenos centros com 15 000 pessoas ou menos;
- Localidades de dimensão média, de 15 000 a 100 000 pessoas;
- Cidades de grande dimensão, com 100 000 e mais pessoas;

No primeiro grupo encontraremos localidades de reduzida dimensão, com uma população equivalente a metade da população da Figueira da Foz ou de Santarém. No segundo entraremos pequenas cidades como as mencionadas acima e outras um pouco maiores, como sejam Leiria ou Aveiro. Finalmente, no terceiro grupo, encontraremos algumas cidades de média dimensão, vulgarmente capitais de distrito, como sejam Coimbra e Braga, e as grandes cidades (Lisboa e Porto).

A ausência de um critério de zonagem dificulta a interpretação destes escalões sendo, todavia de especular, que grande parte das pequenas localidades pertençam a zonas mais fortemente ruralizadas e que as de média dimensão estejam associadas essencialmente antigas capitais de província, em zonas que progressivamente se afastaram das actividades tradicionais (piscatória e agrícola) em favor de uma estrutura de actividades industrializada (e, recentemente, terciarizada).

[262] À frente veremos que, uma vez considerada a segregação dos ambientes escolares, este efeito se torna significativo.

Q.20 - Diferenças de Médias a Ciências entre Centros Urbanos de Diferente Dimensão

Dimensão		Média a Ciências
1	15 000 ou menos pessoas	460,2
2	15 000 a 100 000 pessoas	478,3
3	100 000 e mais pessoas	492,8

Diferenças		Est. Teste
(2) – (1)	17,9	2,05
E. Padrão	8,7	
(3) – (2)	17,1	1,23
E. Padrão	13,9	
(3) – (1)	34,9	3,06
E. Padrão	11,4	

Como é facilmente visível existe, aparentemente, uma associação positiva entre o desempenho dos alunos e a dimensão do centro urbano em que a escola se encontra. Testando as diferenças por escalão, notamos que a diferença entre as localidades de média e as de grande dimensão não é estatisticamente significativa, enquanto que as outras o são.

Verifica-se, assim, que há um diferencial relevante de desempenho entre os alunos dos pequenos centros urbanos (vilas, aldeias ou pequenas cidades) e os seus colegas das cidades de média e grande dimensão.

Como veremos mais à frente, embora este seja um resultado importante, visto que argumentavelmente marca uma distinção importante na capacidade de adesão a um determinado padrão de aprendizagem, trata-se de uma variável com fraco poder explicativo no contexto de um modelo baseado numa regressão linear. Não serão, por razões semelhantes a esta, poucos os autores na área de Educação que defendem o recurso exclusivo ao teste de diferenças específicas, em vez do cálculo de regressões.
Calculámos, ainda, a significância estatística da diferença entre as médias dos alunos do ensino Público e do Privado, resumida como se segue:

Q.21 - Teste à Diferença das Médias a Ciências entre o Ensino Público e Privado

Capital	Média	Diferença	E. Padrão	E. Teste
Publico	471,1	-32,0	6,9	-4,66
Privado	503,1			

Existe, muito claramente uma diferença de desempenho, estatisticamente significativa, que tal como no caso anterior não apresenta, todavia poder explicativo no contexto de um modelo linear. Este resultado é pouco surpreendente, reflectindo as conhecidas diferenças entre o ensino público e o privado no que respeita ao estatuto sócio-económico dos alunos e nível de dotação de recurso materiais e pedagógicos. Senão observe-se o quadro a seguir:

Q.22 - Síntese de Distinções entre Ensino Público e Privado

Capital	ESCS	HISEI	Bens Totais	Nivel de Recursos	Insucesso	Envolvimento Pais
Publico	-0,67	41,0	65,9	65,6	17,7	21,6
Privado	-0,18	47,6	71,2	85,0	10,0	27,8

O quadro 22 regista índices do estatuto social, económico e cultural PISA (ESCS), do nível socioprofissional mais elevado dos pais dos alunos (HISEI), da riqueza total do agregado (bens totais), do nível de recursos total da escola, do insucesso escolar (regista a média das percentagens mais elevadas de repetentes entre os alunos de 9º e 10º ano) e do nível de envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos.

Como é visível, os indicadores são mais positivos para o ensino privado do que para o público. Os indicadores de estatuto sócio-económico são concordantes em assinalar que os alunos do privado provêm de grupos com estatuto sócio-económico mais elevado. As escolas do ensino privado parecem também estar dotadas de melhores recursos e reportam uma taxa de insucesso na população com 15 anos 7% mais baixa.

Deve ser assinalado que os valores negativos do indicador ESCS reflectem a ponderação dada à quantidade de livros existente no agregado familiar do aluno. Dada a calibragem face à média da OCDE, para além de indicar a diferença sintética de estatuto entre os alunos de ambos os sistemas, este indicador revela um preocupante défice cultural em Portugal (repare-se que este indicador é, em termos de informação incorporada, muito semelhante a "Bens Totais", que se encontra normalizado mas não calibrado).

As escolas privadas registam também um maior envolvimento dos pais, muito provavelmente em virtude de uma postura mais activa de ambos escolas e progenitores no sentido activar a prática de "um bom serviço". Por um lado, os pais querem certificar-se de que estão investir correctamente os seus meios financeiros e a beneficiar de uma educação de qualidade para os seus filhos; por outro as escolas querem demonstrar que de facto assim o é. A mediação do processo educativo por factores comerciais é, aqui, forte e afecta a intensidade da interacção ético-vigilantista de ambos pais e escola.

Convirá não exacerbar a influência destes factores sobre os resultados dos alunos, pois como veremos em seguida, apenas o estatuto sócio-económico demonstra ser claramente determinante nos diferenciais de desempenho encontrados. Deve notar-se, todavia, que a ausência de identificação de factores influentes ao nível da escola talvez se deva à fraca qualidade da informação de base no que respeita a práticas pedagógicas e ao nível de envolvimento comunitário da escola.

Procurámos, ainda, com as variáveis disponíveis, criar um modelo que explique o desempenho dos alunos no teste cognitivo de ciências. Para esse efeito analisámos as correlações entre o resultado final para cada aluno e os diversos factores com potencial explicativo.

Existem fundamentalmente dois grupos de factores com potencial influência: os que estão ligados ao próprio aluno e às características do seu agregado familiar, a que poderíamos chamar a dimensão "casa" e as que respeitam à escola, meio envolvente e interacções específicas entre os pais e a educação escolar, que de uma forma prática poderíamos denominar por dimensão "escola". Não são inquiridos, no contexto do PISA, factores relacionados com espaços ou "sistemas" mais alargados, que envolvam os media, a actividade política, a geografia local ou a conjuntura económica.

Como se mencionou, o inquérito é também pouco pertinente na sua indagação de métodos pedagógicos, optando por colocar um enorme número de questões sobre desenvolvimento de "vocação científica", que parece mais induzir a resposta do que avaliar qualquer tipo de factor atitudinal (no inquérito aos alunos) ou pedagógico (no inquérito às escolas). Estas são, aliás, duas das maiores limitações do PISA 2006, que se encontravam em parte atenuadas no ciclo de 2003, onde parecia haver uma maior preocupação com a avaliação de caracteres cognitivos e comportamentais e um menor compromisso com a propaganda científica.

Começando pelo segundo grupo de factores, foram estudadas as correlações entre os resultados a ciências e o nível de recursos da escola, bem como a influência do nível de abertura da escola ao espaço exterior sobre os resultados dos alunos estrangeiros. O quadro abaixo sintetiza as correlações identificadas entre a média a ciências e os diversos factores identificados na dimensão escola:

Q.23 - Correlação dos Resultados a Ciências com Indicadores Estruturais da Escola

Variável	Corr	E. Padrão
Nível Global de Recursos	0,03	0,06
N. de Exigência do Processo de Avaliação da Actividade	0,04	0,07
Nível de Selectividade da Escola	0,15	0,05
Insucesso Escolar	0,03	0,05
Nº de Alunos Totais da Escola	0,22	0,03
Rácio Alunos/Professor	0,18	0,04
Rácio Alunos/Computador	0,03	0,05
Nível dos Recursos Humanos	0,07	0,04
Nível dos Recursos Materiais	0,06	0,05
Nível de Envolvimento dos Pais	0,07	0,04
Nível de Entrosamento com o Tecido Económico Local	0,01	0,05

Como se pode verificar, o coeficiente de correlação entre o desempenho a ciências e o nível de recursos da escola é muito baixo. Trata-se de um facto significativo, se levarmos em linha de conta que o nível de recursos da escola consiste num índice que reúne muita informação, constituindo um indicador sólido das possibilidades reais da escola (o que é particularmente visível na diferença público/privado, acima). Os indicadores parciais, de recursos humanos e de recursos materiais revelam também correlações positivas mas relativamente ténues com o desempenho dos alunos.

Ou seja, embora seja perfeitamente legítimo conceber que exista um ambiente social favorável à existência de melhores resultados em escolas privadas, que possuem também um mais elevado nível de recursos, não existe grande evidência de que uma maior dotação de recursos, *de per si* estimule melhores resultados.

Os factores organizacionais chave parecem ser as práticas *efectivas* de gestão e, no caso específico das escolas privadas, o nível de selecção sócio-económica, que fazem elevar as médias. Os factores organizacionais são de difícil avaliação, visto que o PISA é incipiente a este nível, apenas inquirindo situações que, em Portugal, são grandemente determinadas por lei, o que não permite um *insight* sobre funcionamentos diferenciados nas escolas públicas (para esse efeito seria necessário inquirir variabilidade regulamentar e as dinâmicas de aprendizagem organizacional).

De destacar a aparente influência do nível de selectividade da escola sobre as médias, aqui não entendido como efeito dos custos financeiros das escolas privadas, mas sim medido através de factores qualitativos que condicionam a admissão dos alunos, como sejam a concordância com a orientação religiosa da escola, o interesse por determinadas disciplinas, o parentesco com ex-alunos da escola, entre outros. Será de notar, no entanto, que estes factores de selecção são eminentemente controlados por escolas de capital privado (de forma pouco surpreendente o índice de selectividade das escolas privadas, cifrado em 59, é 9 pontos superior ao das publicas), pelo que novamente o efeito sobre o desempenho parece ter subjacente a estrutura sócio-económica.

É igualmente importante assinalar a baixa correlação entre as estratégias de envolvimento dos pais e o desempenho dos seus filhos. Trata-se de uma informação não negligenciável quando consideramos que este índice inquere atitudes da escola e dos pais, sobre o nível de informação que a primeira fornece e sobre o grau de pressão que os segundos exercem i.e. trata-se de um indicador cientificamente consistente.

O nível de insucesso das escolas frequentadas pelos alunos aparenta ter um efeito negligenciável sobre o seu desempenho cognitivo, não sendo identificada uma relação directa entre os dois aspectos. Note-se, ainda, a relação positiva e contra-intuitiva entre o desempenho e o rácio alunos/professor, que aponta, muito claramente para um efeito de dimensão. Este efeito é infirmado pela existência de uma elevada correlação (0,56) entre o rácio alunos/professor e a dimensão da escola e, por sua vez entre esta e as médias. Este último facto é singularmente importante: de forma generalista, é nas escolas maiores que encontramos os melhores alunos (devemos excluir as excepções do ensino privado), e é nas maiores cidades que encontramos as maiores escolas.

Na ausência de uma influência forte do nível de recursos das escolas sobre as médias, este último facto aponta para duas ideias: a possível existência de maior compatibilidade entre currículos, métodos actualmente praticados e as populações das grandes cidades; a existência de um potencial efeito de escala sobre a qualidade do ensino.

O nível de entrosamento com o tecido económico, indicador para o qual existe um nível de informação bastante aceitável, não revela ter grande influência sobre o desempenho. Isto é, por muito importante que seja o nível de contacto das escolas com os empregadores locais, para efeitos da inserção profissional e definição vocacional dos seus alunos, não existe evidência que suporte que este tipo de contacto melhore o desempenho dos alunos (talvez o desempenho escolar a disciplinas específicas contrarie

esta ideia). A ligação escola-empresa, neste nível de escolaridade, possivelmente opera como ligação sistémica, dotando de continuidade funcional o percurso de retirada e insularização das lógicas simbólico-materiais mais estereotipadas dos grupos sociais desfavorecidos.

Autonomizámos, para o caso dos alunos estrangeiros, a análise de um último factor na dimensão "escola": o nível de ligação/abertura ao exterior. Será de notar que esta análise foi limitada pelo facto de os factores passíveis de ser normalizados como "abertura ao exterior" incluírem apenas as visitas de estudo e a ligação ao tecido empresarial local, excluindo, assim, factores como a ligação às estruturas associativas ou aos meios de comunicação e o próprio nível de profundidade das actividades de integração sócio-cultural.

Entendeu-se, apesar das limitações mencionadas acima, que este poderia constituir um indicador mínimo da capacidade de integração cultural da escola. Os resultados não são, porém, satisfatórios, provavelmente devido à fragilidade do indicador:

Q.24 - Correlações dos Resultados a Ciências com o Nível de Ligação ao Exterior da Escola, por Origem

Corr. Com N. de Ligação ao Exterior	Corr	E. Padrão
Estrangeiros	-0,06	0,10
Brasil	-0,12	0,19
China	-0,23	0,28
Portugal	-0,04	0,05
PALOP	0,08	0,14
Outros UE	-0,07	0,11
Leste Europeu Extra-UE	-0,07	0,20
Outros	0,11	0,09

As correlações são maioritariamente negativas, parecendo, no entanto, apontar para um padrão aleatório. Tal convida a uma reformulação do indicador, impossível de proceder, com o material estatístico à disposição. As visões sobre este aspecto terão, necessariamente, de ser refinadas através do estudo de caso, de qualquer modo mais adequado ao objecto em causa.

O segundo grupo de factores considerado i.e. a dimensão "casa" originou a seguinte tabela de correlações com as médias cognitivas:

Q.25 - Correlações dos Resultados a Ciências com Características do Aluno/Agregado

Variável	Corr	E. Padrão
ESCS	0,41	0,02
HISEI	0,38	0,02
HOMEPOS	0,37	0,02
HEDRES	0,28	0,02
CULTPOSS	0,31	0,02
Bens Totais	0,34	0,02
Bens Domésticos	0,36	0,02
Espaço de Estudo	0,13	0,02
Materiais Educativos	0,35	0,02
Bens Culturais	0,32	0,02
Bens de Luxo	0,16	0,02

Verifica-se que todos os factores analisados têm uma correlação positiva com a média do teste cognitvo. Os índices globais (ESCS, HISEI, bens totais e bens domésticos) são os que apresentam correlações mais fortes, infirmando o que já se encontra delineado: a influência directa do estatuto sócio-económico sobre o desempenho.

A qualidade e acesso aos materiais educativos medidos por HEDRES e "materiais educativos" revelam, igualmente correlações positivas assinaláveis, bem como o acesso a bens culturais. Os bens de luxo apresentam uma correlação menor.

Devemos assinalar que os indicadores de acesso ao capital intelectual, cultural, ou a bens de luxo se encontram todos relevantemente correlacionados com a posição ocupada na hierarquia sócio-profissional. Com efeito, e como é visível no quadro abaixo, apenas a qualidade do espaço de estudo aparenta ser independente do posicionamento sócio-profissional dos pais:

Q.26 - Correlação dos Indicadores de Potencial Sócio-Económico e Cultural com o estatuto Sócio Económico HISEI

Indices Elaborados		Indices PISA	
Bens Culturais	0,23	CULTPOSS	0,39
Espaço de Estudo	0,05	HEDRES	0,27
Materiais Educativos	0,21		
Bens de Luxo	0,41	HOMEPOS	0,53
Bens Totais	0,45	ESCS	0,83

Foram calculadas as correlações de todos os indicadores de acesso a capitais específicos com o indicador OCDE de estatuto sócio-económico (HISEI). O indicador ESCS é construído a partir da mesma informação que o indicador HOMEPOS, sendo a esta adicionada a informação sobre o número de livros em posse do agregado. Trata-se de um indicador que, em teoria, constitui uma alternativa a outros indicadores de estatuto sócio-económico, como sejam o estatuto sócio-profissional ou o nível de habilitações. Todos os indicadores apresentam uma correlação positiva, com a referida excepção da qualidade do espaço de estudo.

Os valores indicam-nos que o investimento em cultura e educação é menos dependente do estatuto sócio-profissional do que a riqueza global do agregado (bens totais, HOMEPOS), ou o acesso aos bens de luxo. No entanto, existe uma relação positiva assinalável, que embora não aparente ser condicionante, pode ter uma influência determinante. A elevada correlação entre ESCS e HISEI aponta, exactamente para este facto, certamente devido à elevada concentração de "leitores" entre os Profissionais Intelectuais e Científicos.

O facto de que a qualidade do espaço de estudo, que é um indicador francamente sólido, não se encontre correlacionado com o estatuto sócio-económico é um facto interessante, do ponto de vista sociológico e estatístico. Em termos estatísticos, aliás, este facto torna esta última variável a única que com certeza não incorrerá em problemas de autocorrelação num modelo de regressão linear.

De um ponto de vista sociológico, este dado contraria a ideia de uma classe operária acabrunhada em exíguos espaços habitacionais, em que a família se ginastica entre horas de refeições e quartos de dormir partilhados, deixando pequenas nesgas da mesa de jantar onde "os miúdos estudam à noite".

Parece, pois, haver uma reconfiguração de espaços de classe, ou até uma dissolução da classe em si, no que respeita ao aos grupos sociais "tradicionalistas", na medida em que independentemente do estatuto profissional e do nível de rendimentos, existe um número assinalável de células familiares do estrato mais fragilizado que reserva um espaço dedicado para o estudo, que adquire uma secretária, que respeita a necessidade de sossego e concentração por parte dos filhos (relembremos o quadro da distribuição dos "capitais" por profissão do pai, em que a desigualdade para o caso do espaço de estudo era francamente menos acentuada do que para o caso dos bens domésticos considerados na sua globalidade).

No capítulo da reprodutibilidade de fenómenos de classe, analisámos duas correlações de interesse. Foi calculada a correlação entre o estatuto sócio profissional que os alunos gostariam de ter aos 30 anos de idade com o índice sócio-profissional mais elevado do agregado (HISEI) e com o estatuto sócio-profissional do pai (todos os indicadores consistem em índices sintéticos do tipo ISEI).

Q.27 - Correlações entre o Estatuto Sócio-Profissional aos 30 anos e o Estatuto Familiar

	Corr	E. Padrão
Prof. do Pai	0,28	0,02
HISEI	0,29	0,02

Como já havíamos notado nas distribuições analisadas atrás, há uma relação positiva relevante, mas eventualmente insuficiente para reclamar a existência de um fenómeno reprodutivo, pelo menos ao nível das expectativas e desejos dos alunos. Será, no entanto, importante considerar, como já notámos, que o espaço das expectativas não corresponde necessariamente ao dos resultados. Os resultados escolares em si são, como vimos, afectados pelo estatuto sócio-económico e será mais do que certo que o acesso, no futuro, a posições remuneratórias e estatutárias será parcialmente determinado pela rede de relações accionada pelo estatuto social dos pais.

Análise de Regressões Lineares

Foi realizada uma análise de regressões lineares, tendo em conta alguns dos fenómenos identificados ao longo do restante processo de inferência estatística e o desejável teste de algumas hipóteses operatórias. Será de notar, todavia, que embora esta análise possua valor heurístico e possivelmente validade em termos de aplicação predictiva, é limitada pela natureza da ferramenta estatistica utilizada.

O modelo de regressão procura explicar a nota de um aluno no teste cognitivo de ciências, assumindo como variáveis aleatórias o acesso a diversas categorias de bens, o estatuto sócio-económico do agregado familiar, a etnia do aluno e as características da escola frequentada.

Como se mencionou, as regressões lineares, ao procurar o melhor ajustamento a uma relação linear entre as variáveis, brutalizam, por vezes distinções relevantes, que são todavia detectáveis através de testes às diferenças. Não serão, por essa razão, poucos os investigadores que recusem o cálculo de regressões lineares em áreas humanas.

A nossa abordagem é cautelosa, na medida em que estudámos as diferenças com interesse potencial antes de procedermos ao cálculo de regressões que, como veremos, não é inteiramente coincidente com as distinções identificadas.

A abordagem preconizada tende, igualmente, a conservar a qualidade estatística do ajustamento, em detrimento da conservação do número de factores considerados. Isto é, variáveis que se entenda criarem problemas de autocorrelação no modelo serão excluídas em favor das correlatas com maior valor explicativo, ainda que as primeiras possuam significância estatística.

Embora, como vimos, as correlações sejam suficientemente baixas para que se possam manter as variáveis no modelo, opta-se por um modelo o mais livre possível de enviesamentos e que mantenha, no essencial, lógica em relação aos fenómenos observados, procurando reduzir a explicação aos factores de fundo ou primários. Apesar da robustez do processo de inferência, a inclusão de demasiadas variáveis "ruidosas" no modelo pode camuflar a influência de outras variáveis, mais subtis, conduzindo a ajustamentos mais fracos.

É, como ponto de partida feita uma única opção, excluindo-se o indicador ESCS do modelo em favor do indicador HISEI dada a muito elevada correlação entre os dois (83%). Trata-se de uma opção que não afecta as decisões adoptadas e que possui a vantagem de criar menos problemas de autocorrelação ao escolher um indicador que não utiliza a mesma informação que HOMEPOS, CULTPOSS e HEDRES (como ocorre com ESCS).

Começámos o processo de ajustamento com o cálculo de modelos saturados. No primeiro modelo, embora tendo a intenção de excluir as variáveis fortemente intercorrelacionadas, calculámos a regressão utilizando todos os índices PISA de acesso a capitais educativos, culturais e materiais.

Excluímos os índices normalizados calculados por nós por duas razões: por um lado, o facto de serem calculados a partir das mesmas questões que os índices PISA traria uma desnecessária distorção ao modelo; por outro, a calibragem dos índices PISA gera uma maior correlação dos mesmos com os resultados dos alunos.

Foram ainda incluídos no modelo outros factores identificados atrás como possuindo potencial explicativo: o nível de urbanismo da localidade (acima ou abaixo de 15000 habitantes), os anos de educação formal dos pais, a naturalidade (estrangeiro ou não), o capital da escola (público ou privado), o nível de selectividade da escola, a dimensão da escola.

Note-se que os resultados abaixo resultam de uma selecção cautelosa. Foram testados ajustamentos com menor relevância, sem qualquer resultado de interesse adicional. O modelo saturado, revelou os seguintes coeficientes e estatísticas de teste:

Q.28 - Modelo Saturado			
Coeficiente		E. Padrão	E. Teste
b0	385,639	10,544	36,57
AlunTot	0,028	0,006	4,55
CULTPOSS	9,498	1,709	5,56
Estrangeiro	-21,040	6,912	-3,04
HEDRES	9,297	1,962	4,74
HISEI	1,196	0,129	9,24
HOMEPOS	5,519	2,303	2,40
PARED	0,981	0,419	2,34
Privado	5,381	7,472	0,72
SelectivEsc	0,061	0,142	0,43
Urb3	2,762	6,504	0,42

Como é facilmente visível, todas as variáveis apresentam significância estatística, com a excepção do nível de urbanismo, da variável *dummy* estatuto privado da escola e do índice de selectividade no acesso ao estabelecimento de ensino (selectivesc). Apesar da diferença de desempenho notada atrás, no contexto de um modelo de regressão linear, as variáveis mais directamente associadas à dimensão da localidade, ao estatuto privado da escola não apresentam significância estatística. A exclusão do factor indirecto "selectividade" não aumenta a assinalavelmente a significância do factor "privado", como veremos.

Devemos referir novamente que a não evidenciação de um efeito de variáveis ao nível da escola se poderá dever à limitada informação que possuímos para efectivamente traçar perfis de escola. Uma análise multinível poderá, eventualmente, manifestar uma variabilidade relevante entre escolas.

No ajustamento seguinte excluímos todos os factores fortemente correlacionados com o estatuto sócio-económico (HISEI), a saber: o indicador de acesso a bens educativos (HEDRES), o indicador sintético de bens domésticos (HOMEPOS), o indicador de acesso a bens culturais (CULTPOSS) e o número de anos de educação formal dos pais (a correlação com HISEI é de 0,62). É introduzido o indicador normalizado da amenidade do espaço de estudo, que não apresenta correlação significativa com HISEI. Os factores urbanismo e estatuto privado são mantidos, neste ajustamento.

Note-se, tal como no modelo acima, a influência significativa do número de alunos da escola (aluntot) e a manutenção da influência negativa da naturalidade estrangeira sobre o desempenho. Tal como no modelo anterior os coeficientes do nível de urbanismo e da natureza da propriedade (publica/privada) não têm capacidade explicativa a um nível de significância de 5%.

Q.29 - Modelo 2			
Coeficiente		E. Padrão	E. Teste
b0	332,875	12,310	27,04
AlunTot	0,031	0,006	4,95
EspaçoEstudo	0,416	0,084	4,96
Estrangeiro	-21,849	6,789	-3,22
HISEI	1,854	0,108	17,16
Privado	7,343	7,722	0,95
Urb3	-0,899	6,595	-0,14

De forma pouco surpreendente, o coeficiente do estatuto económico-social cresce com a exclusão do modelo das variáveis correlacionadas, bem como o seu nível de significância. Note-se, igualmente, como o indicador da amenidade do espaço de estudo demonstra ter um contributo relevante para o modelo.

Calculámos, também, o ajustamento, excluindo as variáveis sem aparente poder explicativo, e dividimos a naturalidade estrangeira em duas variáveis *dummy*: naturalidade dos PALOP e naturalidade de outros países estrangeiros:

Modelo 3			
Coeficiente		E. Padrão	E. Teste
b0	362,044	8,034	45,06
Afro	-94,232	12,080	-7,80
AlunTot	0,033	0,005	6,58
EspaçoEstudo	0,044	0,053	0,82
EstNotAfro	-6,421	6,251	-1,03
HISEI	1,929	0,104	18,59

A introdução de uma variável adicional parece haver prejudicado a qualidade do ajustamento, mas fundamentalmente note-se em como a significância da naturalidade estrangeira é "absorvida" pela origem dos PALOP (afro) em detrimento da relevância explicativa das restantes naturalidades (estnotafro). O impacto da naturalidade dos PALOP é, aliás, estarrecedor, quando notamos que neste, como nos modelos seguintes

se estima que esta reduz em 94 pontos um desempenho que tem por média OCDE o valor de 500!

No quarto modelo estimado, exclui-se a variável dos restantes estrangeiros e mantém-se a do espaço de estudo:

Q. 30 - Modelo 4			
Coeficiente		E. Padrão	E. Teste
b0	361,520	7,993	45,23
Afro	-93,850	12,065	-7,78
AlunTot	0,033	0,005	6,63
EspaçoEstudo	0,042	0,054	0,79
HISEI	1,931	0,104	18,55

Como é visível, o comportamento da variável "espaço estudo" não é consistente, uma vez excluídas as variáveis "parasitas" do modelo. Verificámos, em alguns outros ensaios que, por vezes, esta variável adquire significância numa tiragem aleatória específica, não sendo, todavia, inteiramente fiável. Por esta razão, ela é excluída do modelo final:

Q. 31 - Modelo 5			
Coeficiente		E. Padrão	E. Teste
b0	365,291	7,166	50,97
Afro	-94,198	11,812	-7,97
AlunTot	0,033	0,005	6,62
HISEI	1,935	0,103	18,80

Como se verifica, o número de variáveis que restam, num modelo de regressão linear livre de fenómenos de autocorrelação é relativamente reduzido. A única variável de nível escola que nos resta é o total de alunos da escola e as variáveis com poder explicativo do lado das características do aluno são o estatuto sócio-profissional dos pais e o facto de o aluno ser ou não originário dos PALOP.

Como havíamos mencionado, as distinções relevantes que encontrámos no desempenho dos alunos por nível de urbanismo ou entre estabelecimentos públicos e privados não se encontram reflectidas na estimação de um modelo de regressão linear.

Embora ambos uma análise multinível e uma recolha de informação adicional ao nível da escola, possam ilustrar uma realidade diferente, os factores identificados são, em si, de muita relevância e infirmados por um largo conjunto de dados.

Os indicadores de acesso a capitais específicos, CULPOSS, HEDRES, HOMEPOS ou qualquer um dos indicadores normalizados, podem ser incluídos no modelo, apesar dos problemas de intercorrelação (no entanto excluiríamos necessariamente a variável PARED dada a muito elevada correlação com HISEI). Tal não prejudicará necessariamente o valor predictivo do modelo, se se verificar que as estimativas produzidas são consistentes (o que supostamente é garantido pelo método de tiragem sucessiva).

Dado o facto de existir informação comum, recomenda-se que seja utilizado exclusivamente HOMEPOS ou, alternativamente, HEDRES e HOMEPOS (caso se deseje estudar os seus efeitos separadamente). No entanto, será de notar que são os próprios técnicos do PISA que apelam para o facto de existir uma elevada correlação entre estes índices[263].

O último modelo estimado, o modelo "reduzido", pode ser alternativamente calculado por recurso à variável ESCS como indicador de estatuto sócio-económico e cultural:

Q. 32 - Modelo 5 (Alternativa)			
Coeficiente		E. Padrão	E. Teste
b0	462,042	5,707	80,97
Afro	-93,757	11,911	-7,87
AlunTot	0,032	0,005	6,42
ESCS	26,064	1,312	19,86

Trata-se de um modelo que possui, de um ponto de vista da interpretação da lógica do fenómeno em estudo, as mesmas qualidades do anterior. O indicador ESCS reflecte, de forma quase directa, o efeito do estatuto sócio-profissional sobre a estrutura de consumo do agregado, e logo, do nível de domínio de capitais específicos.

Será de referir, todavia, que uma progressiva reconfiguração dos lugares de classe poderá criar dissonância entre ambos os indicadores, com o nível médio de ESCS a crescer em diversos níveis da hierarquia sócio-profissional, na medida em que haja um acesso mais generalizado a bens culturais. No entanto, será de especular que tal apenas ocorra na presença da elevação generalizada dos níveis salariais e do aplanamento das desigualdades de raiz financeira, que sustêm, em larga medida, uma estratificação que é simultaneamente económica e cultural (a leitura mais terrível e trágica é, possivelmente a do trabalho infantil, por imperiosa necessidade material).

Parece-nos, por essa razão, que o mais adequado, no futuro, seja controlar o estatuto sócio-profissional e criar um indicador de acesso a bens culturais que incorpore mais informação sobre o nível de *intensidade* da vida cultural dos agregados/alunos (mais do que questões do género "Tem quadros em casa?"). Esta metodologia permitir-nos-á caracterizar, de um ponto de vista estatístico, acompanhar as reconfigurações dos lugares de classe, evitando sobreposições excessivas com o estatuto sócio profissional. Tal obrigaria, inevitavelmente, à alteração dos guiões de entrevista utilizados.

De um ponto de vista estatístico, os testes efectuados sobre as variáveis apontam para uma notável homologia entre os dois modelos (note-se que os coeficientes standartizados são muito semelhantes). Refira-se que na estimação do modelo com ESCS, o teste aos coeficientes do nível de urbanismo e da natureza do capital da escola conduz, da mesma forma, à exclusão destas variáveis.

[263] PISA 2003 Technical Report, OCDE, pp. 283-284

O posicionamento do intercepto num nível superior da escala de desempenho (462) prende-se com o facto do indicador de estatuto utilizado ter essencialmente um efeito depressor sobre os resultados, dados os baixos níveis atingidos em Portugal na componente cultural integrada no índice.

O indicador ESCS é, em termos de composição, muito semelhante ao indicador normalizado "Bens Totais", sendo aqui utilizado em virtude da calibragem realizada, que o torna num factor mais susceptível de contribuir para estimativas consistentes do *score* cognitivo.

Análise de Regressões Multinível

Procede-se, agora à estimação do modelo integrando a estrutura da amostra (tiragem sequencial de escolas e alunos) do modo a fazer um controle diferenciado dos efeitos (das variáveis aleatórias) nos dois níveis. Desta forma será possível distinguir até que ponto os factores em estudo se tornam influentes devido a características dos estabelecimentos de ensino ou se se constituem como aspectos genéricos da população. A análise hierárquica do HLM (Hierarchical Linear Modelling 6.0) permite, igualmente, aferir se os efeitos com significância estatística são aleatórios ou fixos entre estabelecimentos de ensino.

Da mesma forma que para as regressões lineares simples, o modelo a estimar corresponde ao resultado de um aluno no teste cognitivo de Ciências. Para proceder a esta análise, calculamos um modelo "vazio" (os pesos dos alunos nas escolas foram standartizados, de modo a que a sua soma iguale o número total de alunos), em que apenas se estima o comportamento dos resultados, sem recurso a qualquer variável explicativa.

A comparação deste modelo com os subsequentes, permitirá compreender o potencial explicativo das variáveis introduzidas.

O modelo terá a forma:

$$Y_{ij} = \alpha_j + \varepsilon_{ij}$$
$$\alpha_j = \gamma_{00} + U_{0j}$$

A estimação do modelo vazio forneceu o seguinte *output*:

Final estimation of fixed effects

(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	472.488090	5.176944	91.268	133	0.000

Final estimation of variance components:

Random Effect		Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1,	U0	50.66306	2566.74583	133	1951.06742	0.000
level-1,	R	73.63530	5422.15682			

As estimativas de "fixed effects" dão-nos, para o caso deste modelo, o único efeito fixo γ_{00} = 472.49 que corresponde à média global dos resultados Portugueses no teste cognitivo de Ciências (um valor muito próximo do cálculo através de BRR).

A estimativa das variâncias fornece-nos o valor da variância inter-escolas Var (U_{0j}) = 2566,75 e da variância intra-escola Var(ε_{ij}) = 5422,16. Tratam-se de valores elevados, que nos alertam para uma considerável variação dos resultados, com origem nas duas fontes. Na ausência de variáveis explicativas podemos calcular a percentagem da variação que se deve a um efeito "escola", globalmente considerado:

$$\frac{\text{Var}\,(U_{0j})}{\text{Var}\,(U_{0j}) + \text{Var}\,(\varepsilon_{ij})} = \frac{2566.75}{2566.75 + 5422.16} = 0{,}32$$

Ou seja, 32% da variação global é resultado de variações de resultados entre as escolas. Trata-se de um valor notoriamente elevado e que poderemos procurar explicar, através da introdução de variáveis no modelo. Estimámos, em primeiro lugar, um modelo saturado, excluindo apenas as variáveis susceptíveis de nitidamente criar problemas de correlação. O quadro abaixo sintetiza as variáveis utilizadas:

Q.33 – Síntese das Variáveis Utilizadas no Modelo Hierárquico Saturado

Nível					
Aluno			**Escola**		
Variável	Nomenclatura	Tipo	Variável	Nomenclatura	Tipo
Estatuto Sócio Profissional	HISEI	Rácio (Indice)	Alunos Totais da Escola	AlunTot	Rácio
Naturalidade dos PALOP	Afro	Nominal (dummy)	Nível Global de Recursos	NivelRec	Rácio (Indice)
Naturalidade Estrangeira não PALOP	EstNotAf	Nominal (dummy)	Cidades com menos de 15000 hab.	Urb3	Nominal (dummy)
Género Feminino	Rapariga	Nominal (dummy)	Escolas Privadas	Privado	Nominal (dummy)

O modelo assume a seguinte forma:

$$Y_{ij} = \alpha_j + \beta_{1j} HISEI_{ij} + \beta_{2j} Afro_{ij} + \beta_{3j} EstNotAf_{ij} + \beta_{4j} Rapariga_{ij} + \varepsilon_{ij}$$
$$\alpha_j = \gamma_{00} + \gamma_{01}\ AlunTot_j + \gamma_{02}\ NivelRec_j + \gamma_{03}\ Urb3_j + \gamma_{04}\ Privado_j + U_{0j}$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$
$$\beta_{2j} = \gamma_{10} + U_{2j}$$
$$\beta_{3j} = \gamma_{10} + U_{3j}$$
$$\beta_{4j} = \gamma_{10} + U_{4j}$$

Como se pode verificar, as variáveis de nível 1 são aleatórias, assumindo-se que o seu efeito pode variar de escola para escola. O HLM fornece um teste t à componente fixa dos efeitos estudados e um teste do qui-quadrado à significância da componente aleatória, permitindo perceber se o efeito de determinada variável muda significativamente de escola para escola. Neste modelo não são testadas interacções entre variáveis de diferentes níveis.

Como se verifica, tanto no modelo vazio como nos que se seguem não se procedeu à standartização do valor das variáveis (à excepção das que foram calibradas de origem pela média da OCDE), apresentando os coeficientes valores reais, não centrados do contributo dos efeitos para a variável objectivo.

A estimação do modelo fornece-nos o seguinte output:

Final estimation of fixed effects

(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	396.032857	16.483855	24.025	129	0.000
ALUNTOT, G01	0.033195	0.007808	4.252	129	0.000
NIVELREC, G02	0.075418	0.208328	0.362	129	0.718
URB3, G03	-12.076540	8.197370	-1.473	129	0.143
PRIVADO, G04	7.259874	9.783068	0.742	129	0.459
For HISEI slope, B1					
INTRCPT2, G10	1.271839	0.102078	12.460	133	0.000
For AFRO slope, B2					
INTRCPT2, G20	-77.022729	14.217158	-5.418	63	0.000
For ESTNOTAF slope, B3					
INTRCPT2, G30	-2.640691	6.380467	-0.414	133	0.679
For RAPARIGA slope, B4					
INTRCPT2, G40	-8.248399	3.005054	-2.745	133	0.007

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1, U0	39.58988	1567.35892	15	44.84017	0.000
HISEI slope, U1	0.33679	0.11343	19	26.46485	0.118
AFRO slope, U2	40.71827	1657.97727	19	33.66160	0.020
ESTNOTAF slope, U3	28.48740	811.53199	19	26.32584	0.121
RAPARIGA slope, U4	9.45845	89.46219	19	31.91111	0.032
level-1, R	69.95649	4893.91113			

Como é observável, os rácios t excluem, a um nível de 5% de significância, as variáveis EstNotAf, NivelRec, Urb3 e Privado infirmando a hipótese de que os coeficientes das mesmas sejam iguais a zero (os valores p são, inclusivamente, bastante elevados para alguns casos denotando coeficientes nulos em grande parte das tiragens).

A surpresa surge a nível do género dos alunos, que considerada a estrutura da amostra, conduz à recusa da hipótese nula, indicando que o género feminino tem um efeito negativo ligeiro, mas estatisticamente significativo sobre os resultados a ciências (embora o teste à diferença de desempenho por género não se revele estatisticamente significante).

O facto de que este efeito não se revele na regressão do método dos mínimos quadrados (MMQ, também calculada), ou no teste à diferença entre géneros (também realizado), aponta para que haja características das escolas que criam variabilidade dos resultados por género, como seja, por exemplo, a existência de percursos mais ou menos especializados por escola (exº escolas com presença forte de currículos "industriais", em contraste com escolas com currículos e tradição mais acentuadamente humanística) ou, menos plausivelmente, a existência de escolas com enviesamento por género (exº escolas femininas/masculinas). A existência de segregação sócio-económica no tecido escolar (que verificaremos à frente) também sugere que sentimentos de inadequação entre as raparigas possam operar de forma especializada nas disciplinas de ciências, dada a incidência da estereotipificação das raparigas como "mais literárias" e "menos práticas".

O estatuto de estrangeiro perde a significância estatística quando deste extirpamos os cidadãos dos PALOP, não se verificando (face a um ajustamento pelo MMQ) que a consideração da composição étnica das escolas traga informação de relevo.

É excluído o nível de recursos da escola como factor estatisticamente significativo, tratando-se, este, de um facto com importância, que parece apontar para a relativa ineficácia do inquérito em tornar visíveis os factores de gestão efectivamente ajustáveis pela escola, a saber: as suas ligações a actividades associativas, o tipo de articulação com a comunidade empresarial, a existência de parcerias, o alinhamento dos recursos materiais humanos e educativos tendo em perspectiva as necessidades de ensino/aprendizagem e a gestão de nível de agrupamento.

Embora o inquérito PISA faça algum esforço neste sentido, ele inquere situações que, em Portugal, são definidas por lei para as escolas públicas e participadas, bem como coloca as questões sobre recursos como necessidades muito genéricas de gestão (Ex. "tem pessoal suficiente na área X?", o que é claramente insuficiente.

De notar o facto relativamente surpreendente de que o estatuto privado da escola não apresente um efeito com significância estatística, uma vez considerada a estrutura da amostra. Tendo em conta os resultados dos *rankings* dos exames nacionais (em que as escolas privadas apresentam resultados consistentemente superiores), seria de esperar que uma vez analisada a variação inter-escolas, se tornasse óbvia a existência de um efeito diferenciado. Os resultados dos testes cognitivos de ciências suscitam duas questões: que os resultados dos exames nacionais exaltem os resultados de uma parcela reduzida de estabelecimentos do ensino privado que investem intensivamente no estudo apoiado; e que, por sua vez, o efeito "privado" se concentre e faça *essencialmente* sentir

a nível dessa preparação intensiva e apoiada dos alunos para os exames do nível secundário.

O nível de urbanismo é novamente excluído, não havendo significância estatística no facto de a escola se encontrar integrada numa povoação acima ou abaixo de 15000 pessoas.

O modelo a estimar passará agora a ser:

$$Y_{ij} = \alpha_j + \beta_{1j} HISEI_{ij} + \beta_{2j} Afro_{ij} + \beta_{3j} Rapariga_{ij} + \varepsilon_{ij}$$
$$\alpha_j = \gamma_{00} + \gamma_{01} AlunTot_j + U_{0j}$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$
$$\beta_{2j} = \gamma_{10} + U_{2j}$$
$$\beta_{3j} = \gamma_{10} + U_{3j}$$

A reestimação do modelo, excluídas as variáveis, conduziu ao seguinte *output*:

Final estimation of fixed effects

(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	391.288381	8.782049	44.555	132	0.000
ALUNTOT, G01	0.038374	0.007222	5.313	132	0.000
For HISEI slope, B1					
INTRCPT2, G10	1.284240	0.098571	13.029	133	0.000
For AFRO slope, B2					
INTRCPT2, G20	-74.690650	13.064988	-5.717	133	0.000
For RAPARIGA slope, B3					
INTRCPT2, G30	-8.050711	2.998915	-2.685	133	0.009

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1, U0	39.59528	1567.78636	21	51.41882	0.000
HISEI slope, U1	0.31102	0.09673	22	34.32241	0.045
AFRO slope, U2	37.53357	1408.76890	22	43.34685	0.005
RAPARIGA slope, U3	8.93899	79.90561	22	32.11829	0.075
level-1, R	70.33466	4946.96459			

Como se verifica, todas as variáveis possuem valores t que conduzem à rejeição da hipótese nula e, portanto possuem poder explicativo no contexto do modelo. A análise das estatísticas χ^2 revela que a variável Rapariga, a um nível de significância de 5%, não possui observações suficientes que conduzam à rejeição da hipótese de nulidade da variância da sua componente aleatória, ou seja, o efeito do género sobre os resultados possui significância estatística, mas é fixo (não aleatório), não havendo variações do seu grau de influência de escola para escola (o que desmente a sua potencial associação a fenómenos de segregação sócio-económica).

A variável HISEI aparenta ter uma variação marginal de escola para escola, podendo ser mantida como variável aleatória no modelo. Haverá, assim, uma diferenciação ligeira do efeito do estatuto sócio-económico de escola para escola (provavelmente de acordo com a predominância dos diversos níveis sócio-económicos).

A naturalidade dos PALOP estabelece-se como uma variável aleatória, revelando efeitos diferenciados de escola para escola, possivelmente de acordo com o estatuto sócio-económico médio dos alunos da escola e com a dimensão da comunidade proveniente dos PALOP, que tenderá, muito plausivelmente, a reforçar a activação de redes simbólico-materiais com conexibilidades limitadas, inscritas num ambiente de preconceito e insularização cognitiva, fomentando a resistência sócio-cultural.

A análise das componentes da variância revela uma redução, face ao modelo vazio, da variância intra-escola para 4946,96 e da variância inter-escolas para 1567,79. Podemos avaliar a proporção da variância explicada pelo modelo, comparando a variância simples do modelo vazio com a variância do modelo actual e verificando em que medida este a reduz:

$1 - \frac{1567,79}{2566.75}$ = 0,389 i.e. 39% da variância entre as escolas é explicada pela introdução destas variáveis no modelo. Da mesma maneira, para o caso da variância intra-escola $1 - \frac{4946.96}{5422,16}$ = 0,088 = 8,8% da variância intra-escolar é explicada pelas variáveis do modelo.

O facto de que o efeito das variáveis seja muito maior ao nível da escola é importante, na medida em que confirma a existência, primeiramente, de factores de segregação sócio-económica e, posteriormente, de elementos associados à estrutura da escola. Este facto é mais visível nos coeficientes standartizados, obtidos através da divisão dos coeficientes originais pelos seus erros-padrão (consequentemente igualando todos eles a $\delta = 1$):

Q.34 - Coeficientes Standartizados	
AlunTot	5,313
HISEI	13,029
Afro	-5,717
Rapariga	-2,685

Como se verifica, o contributo do estatuto sócio-económico constitui o efeito mais elevado para os resultados dos alunos. A variável Afro, apesar de, como vimos anteriormente, conduzir a desigualdades acentuadas mesmo dentro de estratos sócio-económicos relativamente homogéneos é, quando considerada de modo indiferenciado, influenciada pelo estatuto sócio-económico genericamente baixo dos naturais dos PALOP. Não há, no entanto, infirmação lógica entre esse estatuto e a etnia, ou seja, a correlação entre estas variáveis apenas indica que os naturais dos PALOP são menos afluentes/têm profissões de baixo estatuto e não um *a priori* do efeito sócio-económico sobre o efeito étnico, que deveria ser revelado pelas diferenças de desempenho por etnia e estatuto sócio-profissional (ver acima).

Em termos de senso comum, será de esperar uma segregação sócio-económica, em que encontraremos escolas, com uma concentração de adolescentes/pré-adolescentes provenientes de lares com poucos recursos. Algumas destas terão populações de naturais dos PALOP consideravelmente acima da média nacional, sendo que as escolas revelem, igualmente, uma relativa homogeneidade sócio-económica, o que justifica a reduzida variância intra-escolar explicada pelo modelo.

A matriz de variâncias-covariâncias (calculadas como correlações) do modelo, também calculada pelo HLM, revela apenas a relação esperada entre a *dummy* Afro e o estatuto sócio-profissional dos pais (HISEI):

Q.35 – Matriz de Variâncias-Covariâncias

	INTRCPT1	HISEI	AFRO	RAPARIGA
INTRCPT1	1.000	-0.357	-0.115	0.057
HISEI	-0.357	1.000	**-0.709**	0.097
AFRO	-0.115	-0.709	1.000	-0.173
RAPARIGA	0.057	0.097	-0.173	1.000

O valor 0,709 essencialmente reflecte o facto de que na generalidade, por escola, os naturais dos PALOP tenham pais com um estatuto sócio-profissional mais baixo do que a média, o que reforça a ideia de segregação inter-escolar e homogeneidade intra-escolar.

Análise dos dados PISA 2006 - Conclusões

Os dados apontam para uma clara correlação positiva entre o estatuto sócio-económico das famílias dos alunos e o seu desempenho a ciências em Portugal. Este elemento contraria, conjuntamente com a evidência de resultados sistematicamente mais baixos entre os cidadãos com origens Africanas, a ideia excessivamente simplista da existência de igualdade de oportunidades no sistema educativo (na medida em que existe um certo grau de determinação económica).

Verifica-se que, em Portugal, os profissionais intelectuais e científicos, habitualmente portadores de licenciaturas são, do ponto de vista da estrutura sócio-económica, o grupo mais forte, que sugere a hipótese de uma coincidência entre acesso ao capital económico (neste caso financeiro - salário) e acesso a capitais culturais, com consequente reflexo sobre o desempenho escolar. Será de levar em linha de conta todavia, a indisponibilidade de dados aprofundados sobre o património familiar e a vulgar relativa falta de fiabilidade na revelação dos rendimentos por parte dos membros de grupos possedentes (quadros e dirigentes).

Há que referir o facto de que embora tal não se tenha estatisticamente constituído como um factor de peso na explicação do desempenho, o facto de que a amenidade do espaço de estudo seja relativamente indiferente ao estatuto social se revela um elemento com significado sociológico eminente. Este dado comunica-nos a existência de inúmeras famílias em todas as "classes", com uma preocupação acentuada com a educação dos filhos, reservando espaços dedicados para o estudo e investindo em materiais para esse efeito.

Estamos, pois, em muitas situações, longe do retrato de uma família proletária vivendo acabrunhada numa pequena casa e ginasticando-se nos tempos de ocupação dos espaços domésticos, onde as crianças encontram "nesgas" da mesa de jantar para trabalhar. A educação é valorizada e é um investimento consciente em muitas famílias de todos os estratos sócio-económicos.

Concomitantemente, não há evidência significativa de mitigação dos desejos e aspirações das crianças provenientes de grupos sociais menos favorecidos, que partilham, no essencial, as mesmas aspirações que os seus colegas mais favorecidos. A explicação do diferencial nos resultados parece encontrar-se nas possibilidades de exploração da rede simbólico-material científica, de uma forma que se encontra associada ao hábito, ambiente familiar e composição da população escolar (possibilidades iterativas habitualmente activadas). Neste contexto, embora não de forma irreversível, as estereotipificações suscitadas pelo auto-conceito e hetero-conceito poderão jogar um papel importante no desenvolvimento de uma identidade compatível com a educação fornecida pela escola.

Os cidadãos dos PALOP revelam um claro diferencial de desempenho face à restante população estudantil. Embora pese a influência de um estatuto sócio-económico por norma mais baixo, o facto é que o desnível se verifica em todos os níveis sócio-económicos e se acentua conforme subimos no estatuto. Se adicionarmos a estes elementos a sugestão estatística de escolas etnicamente segregadas, são lançadas duas pistas de investigação: a ocorrência de fenómenos de escala na composição dos fenómenos de resiliência cultural, que acentua a insularização das redes simbólico-materiais e que não é totalmente minorado pelo acesso à língua; a possibilidade (provavelmente simultânea), tal como nos grupos "tradicionais" (operariado, rural) da operação de estereotipificações sobre o estabelecimento da identidade, que prejudique o acesso à rede simbólica científica e que gere uma retracção progressiva dos indivíduos Africanos face à activação da mesma, em busca de aceitação e reforço narcísico dos colegas.

A existência de ligeiras divergências entre os resultados dos rapazes e das raparigas, com base nas escolas, sugere que se estudem, no futuro, as interacções entre a especialização relativa das escolas (em vias profissionais ou técnico-profissionais) e os resultados a ciências bem como a interacção entre a segregação por género e os resultados dos alunos. De uma forma mais imediata, todavia, este resultado aponta para um fenómeno de estabelecimento estereotipificado das identidades escolares, de forma semelhante ao que poderá ocorrer com o estatuto sócio-económico e com a origem étnica não Ocidental.

Apesar da não significância dos coeficientes da dimensão da localidade na explicação do desempenho, convém notar que a testagem a que procedemos revelou diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos das localidades mais pequenas e os das maiores. Isto é, embora o nosso modelo não enquadre significativamente as diferenças dimensão das localidades como factor explicativo, não significa que estas não sejam importantes sendo de investigar a interacção entre estas e a dimensão das escolas. Pensamos, igualmente que este dado se poderá tornar significativo se o PISA fornecer uma indicação sobre ou a localização da escola, ou um indicador sintético do nível de ruralidade.

O facto de que o indicador de ruralidade (ainda que fraco) aponte para a existência de uma diferença de desempenho parece querer infirmar a ideia de uma cultura tradicional em fricção com a actualização científica fornecida pela rede simbólica escolar. Pensamos que a utilização de um indicador de ruralidade mais exacto poderia estabelecer um nexo de causalidade suficiente para que esta variável se tornasse significativa.

A ideia que transparece é a de que a transformação, em anos recentes, dos espaços rurais, no sentido de uma ruptura com os ambientes comunitários estruturados em torno das actividades agrícolas e religiosas, tenha criado uma aproximação suave das populações à cultura científica da escola, de uma forma que provavelmente não ocorre nos ambientes segregados das escolas urbanas. A menor influência do factor "ruralidade" sobre o desempenho a ciências é, discutivelmente, sinal de uma transformação das identidades rurais, que parece não ocorrer entre as populações desfavorecidas dos meios urbanos.

Estereotipificação e Insularização: Algumas evidências a partir do estudo PISA 2006

Os estudos sobre os efeitos da estereotipificação[264] sobre o desempenho escolar convergem no sentido de identificar uma dificuldade no estabelecimento de uma imagem académica entre os membros de grupos que se encontram estereotipados como habitualmente não a possuindo. O estabelecimento de uma identificação com a rede simbólica científica pode ser dificultada pela ausência de referências simbólicas linguísticas (falta de familiaridade com os conceitos), de ideais pessoais de referência (familiares, conhecidos) e de uma situação material (a amenidade do espaço de estudo, os materiais escolares) que pode contribuir para uma redução relativa das expectativas[265]. Este efeito pode ser reforçado pelos professores e pelas próprias opções explícitas e implícitas fornecidas pelo sistema (aquilo a que temos chamado paternalismo).

O estereótipo pode versar genericamente todas disciplinas, ou as possibilidades de sucesso num determinado segmento/via educativa ou conteúdos disciplinares específicos. Os grupos mais vulgarmente alvo de estereotipificação, as raparigas e os estudantes negros, parecem enfrentar desafios particulares neste sentido. Por norma, as raparigas são estereotipadas como menos capazes nas áreas matemático-científicas e hábeis em disciplinas "humanísticas" ou domésticas ("lavores"), sendo estas últimas quase prescrições funcionais do papel da mulher mãe/cozinheira e *dona* de casa; os estudantes negros são genericamente sub-representados como intelectualmente incapazes, em favor de uma imagem de desempenho desportivo e artístico positivo.

Mesmo na possibilidade de estabelecimento de uma identidade compatível com a cultura científica escolar, possível mesmo em ambientes muito contrários à mesma, acresce um efeito posterior de desgaste provocado pela ansiedade de se ser estereotipado. Este efeito, a que Claude Steele[266] chama "ameaça esteotípica" pode criar uma desidentificação progressiva com os conteúdos escolares, corroendo, lentamente o desempenho (ou, de forma oposta, à ruptura com todos os elementos associados associados ao objecto da estereotipificação, conduzindo à negação da cultura própria, da maternalidade, etc…).

[264] Ver, em particular Steele, Claude *in* "A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intelectual Identity and Performance", *American Psychologist*, Junho 1997, Vol. 52, Nº 6, p. 613-629. Também Bandura, A. "Self- Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change." *Psychological Review*, 84, 191-215.

[265] Embora os dados tenham revelado elevados níveis de expectativas e uma surpreendente boa distribuição em termos de condições de acesso aos espaços e materiais de estudo em Portugal.

[266] Idem, p.114.

A ausência de elementos que reforcem a identidade académica dos indivíduos estereotipados faz-se sentir de várias formas, podendo vir do professor, da família ou dos alunos. No caso da estereotipificação baseada no género, os ideais masculinos e femininos estabelecidos em família poderão criar uma estrutura de resistências na ausência de reforços narcísicos por parte do professor (através de acções de tradução criativa e efectivo elogio) e dos pares. No caso da estereotipificação étnica, a hetero repressão do ego científico emergente (por parte dos colegas e, por vezes, de professores…), ainda que estimulada pela família, pode acabar por ser integrada como ideal e, meramente poderá haver uma repressão defensiva do desempenho que promova a integração do aluno. Note-se, sempre, que um ambiente de preconceito (e, por vezes, xenófobo) constitui uma violenta e permanente pressão sobre uma criança[267].

Os dados do PISA apontam para a incidência do estabelecimento de uma identidade estereotipada entre os grupos mais característicos: grupos sócio-económicos desfavorecidos, alunos do género feminino e naturais dos PALOP. Estes elementos não foram integrados no modelo explicativo na medida em que constituem fontes potenciais de ruído estatístico, dada a elevada plausibilidade de determinação estrutural. Tal não invalida, todavia, a inclusão de factores motivacionais num modelo de explicação do desempenho… embora nos pareça que deva ser exercida cautela na interpretação dos resultados, na medida em que estes se encontram misturados com factores sócio-culturais, o que torna a lógica causal "fuzzy"[268].

O PISA estabelece duas medidas fundamentais da atitude dos alunos face às disciplinas de ciências: a auto-eficácia (self-efficacy) e o auto-conceito (self-concept). Tratando-se de números índices, a auto-eficácia corresponde à definição do aluno relativamente ao grau de confiança que tem na resolução de problemas científicos práticos (ex.: sentes-te confiante muito/razoavelmente/pouco na interpretação científica dos rótulos de comida), enquanto que o auto-conceito se refere à revelação de interesse e facilidade na área.

Embora necessariamente sujeitos a uma interpretação cautelosa, dada a polémica estrutura do inquérito PISA 2006, no que se refere aos factores motivacionais, os resultados apontam para padrões relativamente claros. No quadro abaixo apresenta-se a média dos índices por escalão sócio-profissional do pai e género do aluno:

[267] Em termos psicológicos, torna-se difícil operar a separação entre o objecto sentido como mau: a percepção que o outro tem de mim. A transformação deste em objecto reflexivo, veiculando a compreensão da existência de preconceito e ignorância pode ocorrer com dificuldade, dando lugar a estratégias de redução da tensão definidora, de modo a reduzir o sofrimento e impedir a depressãoprovocada pela realidade da sua situação: a conformação com o estereótipo.

[268] Além, do mais, a lógica vagamente directiva/propagandsta das questões motivacionais inscritas no inquérito PISA torna o seu valor subjectivo e obriga a interpretações cautelosas.

Q.36 - Níveis de Auto-Eficácia e de Auto-Conceito por Género e CNP do Pai

ISCO/CNP do Pai	Género	Auto-Eficácia	Auto-Conceito
Quadros Superiores e Dirigentes	Rapaz	0,18	0,36
Quadros Superiores e Dirigentes	Rapariga	0,40	0,20
Profissões Intelectuais e Científicas	Rapaz	0,64	0,54
Profissões Intelectuais e Científicas	Rapariga	0,51	0,47
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	Rapaz	0,44	0,38
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	Rapariga	0,47	0,33
Pessoal Administrativo e Similares	Rapaz	0,39	0,52
Pessoal Administrativo e Similares	Rapariga	0,16	0,33
Pessoal dos Serviços e Vendedores	Rapaz	0,16	0,32
Pessoal dos Serviços e Vendedores	Rapariga	0,19	0,16
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	Rapaz	0,17	0,41
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	Rapariga	0,06	0,23
Operários, Artífices e Similares	Rapaz	0,11	0,27
Operários, Artífices e Similares	Rapariga	0,09	0,25
Operadores de Instalações e Máquinas	Rapaz	0,15	0,33
Operadores de Instalações e Máquinas	Rapariga	0,21	0,24
Trabalhadores Não Qualificados	Rapaz	0,15	0,39
Trabalhadores Não Qualificados	Rapariga	0,05	0,21

Tanto para os rapazes como para as raparigas é muito claro o aumento dos índices de auto-eficácia e auto-conceito, conforme subimos na hierarquia. A maior evidenciação deste facto na auto-eficácia deve-se a que, muito provavelmente, este índice contenha melhor informação, colocando o aluno perante a necessidade de definição face a questões práticas em vez de o impelir a uma resposta tendencialmente directiva (um elevador/formador de expectativas), do género "gostas de ciência - muito/pouco", no contexto de um inquérito que implicitamente repreendia atitudes anti-científicas[269]. O auto-conceito funciona mais, na prática, como revelador de expectativas, interesse instrumental, do que como revelador confiança.

Sem qualquer surpresa, os alunos provenientes de ambientes culturalmente diferenciados evidenciam maior confiança no domínio do conhecimento e explicação científica. Sistematicamente os rapazes parecem ser os mais confiantes, com as excepções não consistentes dos quadros superiores e dos operadores de máquinas, em que os dois índices se contradizem.

Neste último caso, não será de negligenciar que muitas vezes os quadros dirigentes são antigos operadores de máquinas (*self-made men*), tendencialmente empiristas, pouco familiarizados com o conhecimento matemático e não raras vezes cépticos face ao científico. O facto de que os seus filhos, frequentemente herdeiros da responsabilidade

[269] Parece haver confusão, no ciclo de 2006 do PISA, entre levantamento das orientações face à ciência e campanha de sensibilização para o valor da ciência.

patrimonial da actividade familiar, revelem pouca confiança ao lidar com a ciência não deverá constituir uma surpresa. O facto de que as raparigas não partilhem do mesmo factor depressor, prende-se, possivelmente, com o estabelecimento mais facilitado de uma identidade intelectual.

O permanente diferencial de confiança e interesse face à ciência, verifica-se em termos compósitos, por género,

Q.37 -Níveis de Auto-Eficácia e de Auto-Conceito por Género

	Auto-Eficácia	Auto-Conceito
Rapaz	0,23	0,36
Rapariga	0,19	0,25

apontando para o efeito do estabelecimento de uma imagem estereotipada da mulher como menos vocacionada para as disciplinas científicas. Este efeito parece fazer-se sentir menos entre os filhos dos profissionais de nível intermédio, tendo uma surpreendente incidência entre os filhos dos profissionais intelectuais (apesar dos elevados níveis absolutos de confiança e interesse das raparigas).

Estes resultados são amplamente convergentes com os resultados do estudo *A comunidade científica Portuguesa nos finais do século XX*, coordenado por Correia Jesuíno. Neste, Fernando Machado, Lígia Amâncio e Patrícia Ávila concluem que existe um claro efeito de reprodução de classe, no que respeita ao acesso às profissões científicas, ainda que não se trate de uma elite totalmente fechada. Adicionalmente verifica-se que as mulheres cientistas normalmente provêm dos grupos sociais mais afluentes[270].

Os dados por naturalidade concorrem, também, para a verificação de um efeito semelhante, tendo por base uma estereotipificação da identidade étnica.

Q.38 - Níveis de Auto-Eficácia e de Auto-Conceito por Género e Naturalidade

Naturalidade	Género	Auto-Eficácia	Auto-Conceito
Portugal	Total	0,22	0,31
	Rapaz	0,24	0,36
	Rapariga	0,20	0,26
PALOP	Total	-0,27	0,14
	Rapaz	-0,31	0,11
	Rapariga	-0,24	0,16

Embora o auto-conceito revele alguma aspiração à criação de uma identificação com o conhecimento científico por parte dos naturais dos PALOP, os níveis de confiança no domínio da interpretação de tipo científico dão drasticamente mais baixos que os dos

[270] A facilidade de compatibilização dos ritmos biológicos e da vida doméstica com a académica parece ser um factor de peso que, naturalmente, facilita o estabelecimento de uma identidade e carreira científicas.

Portugueses. A falta de confiança menor das raparigas no recurso à explicação científica faz-se sentir também entre os Africanos, embora, contrariamente aos Portugueses, as raparigas revelem um maior desejo que os rapazes em estabelecer uma identidade "científica" (diferente origem sócio-económica na sociedade de origem?).

Embora interpretada com cautela, a diferença entre confiança e interesse (que é afectado pela propaganda) revela a distorção provocada pelo estabelecimento gradual de identidades e revela dinâmicas de mutação social. Trata-se, também, de um resultado que ilustra estatisticamente a pressão resolutiva sob a qual o ego dos alunos se encontra, ao ter de compatibilizar os seus ideais e objectivos instrumentais, com a rede simbólico-material a que efectivamente têm acesso e com os estímulos e interpelações a que são sujeitos.

As efectivas expectativas estabelecidas pelos alunos acerca do seu futuro profissional, muitas vezes elevadas, são inscritas e condicionadas pelo sistema escolar segundo o trilho do acesso e domínio da linguagem científica, na qual a propaganda de sensibilização desempenha um papel de valorização desta estratégia.

A tentativa dos alunos estabelecerem uma identidade científica, que lhes permita seguir esse trilho, cria um confronto entre as suas redes interpretativas/expressivas e as do ensino. Na já referida hipótese de fraca conexibilidade entre as redes simbólicas, o aluno poderá progressivamente recuar nesta tentativa e identificar-se com um dos estereótipos à disposição, para os quais o sistema concorre, oferecendo soluções funcionais, normalmente através da segmentação das vias de ensino, em Portugal, particularmente a partir do 9º ano de escolaridade[271] (podendo haver segmentação mais tardia).

O inquérito PISA, não constituindo, directamente, um instrumento formal de avaliação, é muito consensualmente encarado como um instrumento fiável do nível de literacia i.e. de competência dos alunos nas áreas em avaliação. Trata-se, pois, de um instrumento que traduz, apesar de alguma polémica que o rodeia, um certo consenso pedagógico em torno daquilo que devem ser os conteúdos curriculares.

Embora subscrevamos a necessidade de divulgação e criação de retenção do conhecimento científico, parece-nos que este é genericamente transmitido de forma não comunicante com as interpretações de outras culturas ou com as etapas prévias da cultura Ocidental, avaliando, posteriormente e de forma intransigente, um domínio que se encontra quase inteiramente federado em torno de conceitos e descrições ideais, com termos fixos e formas de resposta únicas.

Os itens de avaliação do PISA, coerentemente, pontuam respostas certas, erradas, ou algo certas, segundo um sistema de pontuação simples (antes da tradução para *scores* cognitivos, segundo nível de dificuldade). A análise dos padrões e critérios de avaliação do "certo" revela uma perspectiva global que parece prescrever uma atitude pedagógica ou, que no mínimo se enquadra no contexto de uma *gestalt*, que se identifica com a imposição de uma política ontológica, pela força de convenção educativa. Trata-se de uma convenção coerente com a ontologia que prescreve: Ocidental, urbana, fechada ao *outro*, e avaliando a extensão da impregnação dessa cultura, segundo a prescrição de

[271] Uma conveniente coincidência com a entrada dos alunos em idade legal para trabalhar.

práticas domesticadoras que recompensam a conformação e castigam a transgressão *linguística*.

Vários itens do PISA não visam avaliar, sequer gradativamente, a capacidade de resolver os problemas (e apenas marginalmente o raciocínio lógico) mas sim o grau de domínio de uma linguagem, descrevendo-o, aliás, muito adequadamente, como literacia. Sensivelmente, também, a tendência das escolas é a de recompensar o domínio desta linguagem, treinando os alunos, previamente, num ambiente essencialmente domesticador que, entre os grupos com menor acesso à rede simbólica da ciência favorece uma aprendizagem baseada na memorização e não na compreensão. De facto, como afirma Bourdieu, a escola não ensina aquilo que avalia e, acrescentamos nós, normalmente não o consegue fazer.

Tristemente, o PISA ilustra, com rigor, os resultados práticos desse tipo de pedagogia no que respeita à retenção do conhecimento e à capacidade por parte dos alunos de o pôr em uso. Exemplarmente apresenta-se, abaixo, um dos itens de avaliação do PISA 2006 (apenas disponível em inglês, através do site MyPISA[272]).

[272] "Mary Montagu" in *Released PISA Items – Prior PISA 2009* https://mypisa.acer.edu.au/

Exemplo1 – Item PISA "Mary Montagu" #1

MARY MONTAGU

Read the following newspaper article and answer the questions that follow.

THE HISTORY OF VACCINATION

Mary Montagu was a beautiful woman. She survived an attack of smallpox in 1715 but she was left covered with scars. While living in Turkey in 1717, she observed a method called inoculation that was commonly used there. This treatment involved scratching a weak type of smallpox virus into the skin of healthy young people who then became sick, but in most cases only with a mild form of the disease.

Mary Montagu was so convinced of the safety of these inoculations that she allowed her son and daughter to be inoculated.

In 1796, Edward Jenner used inoculations of a related disease, cowpox, to produce antibodies against smallpox. Compared with the inoculation of smallpox, this treatment had less side effects and the treated person could not infect others. The treatment became known as vaccination.

Question 2: MARY MONTAGU S477Q02

What kinds of diseases can people be vaccinated against?

A Inherited diseases like haemophilia.
B Diseases that are caused by viruses, like polio.
C Diseases from the malfunctioning of the body, like diabetes.
D Any sort of disease that has no cure.

MARY MONTAGU SCORING 2

Full Credit

Code 1: B. Diseases that are caused by viruses, like polio.

No Credit

Code 0: Other responses.

Code 9: Missing.

PISA_RelItems_Sc_All 88

O texto acima relata os episódios associados à descoberta e generalização do processo de vacinação, criando uma estória ideal em torno da codificação do conhecimento tradicional em termos científicos.

A resposta é de escolha múltipla e avalia positivamente o domínio de termos agremiadores, como "virose" e "poliomielite". A ideia de transmissibilidade pressuposta pela inoculação preventiva não é evocada na pergunta, o que poderá dificultar o acesso à rede simbólica activada por parte de alguns alunos.

Não é, todavia, nas questões de escolha múltipla que os pressupostos pedagógicos se tornam mais explícitos. Vejamos a questão 4 do mesmo item, aberta:

Exemplo 2 – Item PISA "Mary Montagu" #2

Question 4: MARY MONTAGU S477Q04 - 0 1 9

Give one reason why it is recommended that young children and old people, in particular, should be vaccinated against influenza (flu).

.....

.....

.....

MARY MONTAGU SCORING 4

Full Credit

Code 1: Responses referring to young and/or old people having weaker immune systems than other people, or similar.

Scoring Comment: The reason(s) given must refer to young or old people *in particular* - not to everyone in general. Also, the response must indicate, directly or indirectly, that these people have weaker immune systems than other people- not just that they are generally "weaker".

- These people have less resistance to getting sick.
- The young and old can't fight off disease as easily as others.
- They are more likely to catch the flu.
- If they get the flu the effects are worse in these people.
- Because organisms of young children and older people are weaker.
- Old people get sick more easily.

No Credit

Code 0: Other responses.
- So they don't get the flu.
- They are weaker.
- They need help to fight the flu.

Code 9: Missing.

PISA_RelItems_Sc_All 90

Esta questão inquere o porquê de existir uma recomendação no sentido de vacinar crianças e idosos. Os critérios de classificação (abaixo da questão) valorizam a capacidade de estabelecer uma relação de causalidade entre as baixas defesas dos sistemas imunulógicos de crianças e idosos com a necessidade mais premente de promover a inoculação de doenças contagiosas entre estes.

Todavia, o teste atribui uma classificação nula a respostas, que embora não estabeleçam a relação de causalidade desejada, se encontram igualmente correctas: idosos e crianças vacinam-se para não apanhar a gripe; porque são mais fracas; porque precisam de ajuda para combater a gripe.

Note-se que o PISA compreende no seu sistema de classificação níveis intermédios e não apenas as cotações "total" ou "nulo". Embora, como assinalámos, esta análise seja meramente indiciária, não confrontando directamente a fundamentação teórica dos items, ela aponta para a lógica de avaliação que coerentemente se articula com uma pedagogia assente na formulação de histórias ideais, construídas em torno de termos agremiadores fixos, no contexto de uma rede simbólico-material mais ou menos insularizada.

Estudo de Caso - Escola da Revelação[273] EB 2/3

Geografia, História e Ambiente Circundante

A escola seleccionada para o estudo de campo, de acordo com as características que atrás foram descritas como desejáveis para ilustrar os contrastes em estudo, possui uma população multicultural, inscrita na malha urbana de Lisboa. Trata-se de uma com o 3º ciclo de escolaridade e, portanto, com o 9º ano de escolaridade.

A escola assume o papel de sede de um agrupamento escolar, criado em 2004, que integra a sua estrutura própria de 2º e 3º ciclo, bem como duas escolas de primeiro ciclo, com jardim-de-infância integrado. Nos últimos dois anos de funcionamento, um dos estabelecimentos do primeiro ciclo tem funcionado nas instalações da escola, devido a prioridades urbanísticas da câmara que conduziram à demolição do seu edifício próprio. Este facto conduziu a uma necessidade de reorganização dos espaços e dos tempos escolares, criando constrangimentos de gestão e uma certa perturbação, agravada pelo facto de que o realojamento da escola de 1º ciclo tenha data incerta.

Uma primeira impressão que se tem da escola é o bom estado de conservação e a relativa qualidade do mobiliário escolar, não luxuoso, mas visivelmente novo. Este facto deve-se a que a escola tenha, em 2003 sido realojada num novo edifício, que substituiu um conjunto de pavilhões pré-fabricados onde a escola funcionou desde a sua fundação, em 1973.

A aura de respeito e contentamento com as instalações, transparece nos alunos, que, apesar de agitados e nitidamente socializados num contexto onde o confronto físico é mais do que uma promessa velada, nutrem um claro respeito pela escola. Não há sinais de vandalismo de qualquer tipo e os trabalhos artísticos dos alunos encontram-se orgulhosamente expostos nos mostruários da escola.

A escola encontra-se inserida no contexto de uma massa de prédios de alojamento social que substituíram uma extensa manta de alojamentos artesanalmente pré-fabricados, os bairros de barracas. Segundo o presidente do conselho executivo da escola, o realojamento foi planeado de forma aleatória, criando uma lógica de enorme proximidade entre comunidades outrora separadas, que se desconheciam mutuamente e com hábitos e lealdades inteiramente diferentes. Nas palavras do presidentes do conselho executivo:

"A perspectiva é má (…) escola (…) está no meio de realojamentos (…) [com populações provenientes] de vários sítios. (…) a integração entre eles não foi fácil (…). Os ciganos… não havia ciganos (…). Grande percentagem de rendimentos mínimos (….)"

É destacada, em particular, a inserção de uma grande comunidade cigana no contexto de uma vizinhança que desconhecia a convivência com os membros desta etnia, o que, segundo vários testemunhos, constitui frequente foco de tensão. Uma observação superficial do "bairro", permite, de facto, identificar um ambiente que favorece a ocorrência de tensões.

[273] Nome fictício.

O retrato, embora estereotipado, que o presidente do conselho executivo apresenta, atesta a natureza multicultural do bairro e a relativa tensão provocada pela coesão comunitária da etnia cigana, impondo os seus valores e cultura, relativamente alheios a uma sociedade organizada em torno de lógicas formais de emprego e qualificação, face a grupos culturais/étnicos mais dispersos:

"entre aspas (…) pretos, brancos e ciganos. Os ciganos fazem grupo (…) um grupo mais coeso. Sofrem é de tudo. Parte sócio-económica baixa, índices culturais do mais baixo que há."

Os prédios, altos, uniformes, encontram-se a curta distância uns dos outros, permitindo um contacto de janela-a-janela, que torna a intimidade numa inevitabilidade da convivência. Não existem zonas significativas que amenizem a agressão sensorial provocada por um ambiente cimentado, encontrando-se o único espaço verde de relevo numa zona de fronteira entre o relativamente isolado conjunto de prédios e os bairros de classe média, situados numas colinas próximas, mas nitidamente separadas por baldios e estradas.

Os prédios encontram-se frequentemente ocupados por membros da mesma etnia, que convivem na rua, em frente ao prédio. Os miúdos evadem-se, fora das horas escolares, para os baldios no limiar da cidade, para jogar futebol e beneficiar dos últimos espaços selvagens de Lisboa. A tentativa de manutenção das sociabilidades tradicionais ou da antiga lógica residencial aparenta estar em relativa fricção com a lógica que a escola traz: a da regulação dos horários e dos espaços.

"[o] meio de rua em que vivem. (…) Eles tiraram as barracas mas puseram-nas em prédios. Cimentaram as barracas e puseram-nas umas em cima das outras. (…) a vida é de rua, completamente desregulada."

Este bairro é um *guetho*. Um ambiente segregado, isolado pela lógica das vias de comunicação e pela regulação comercial do valor dos terrenos, com um planeamento urbanístico baseado no encaixotamento dos habitantes em prédios.

"(…) difícil a integração daquilo a que nós chamamos «as pessoas de fora», que não se integram. (…) pessoas já de classe média baixa (…) fogem daqui (…) essa segregação é logo feita. (…) Há prédios de venda livre no bairro, mas esses miúdos não frequentam a escola. (…) Isso é uma dificuldade, porque depois não há termos de comparação."

A segregação económica constitui-se como, ambas, uma fonte de esteriótipo, estigma, mas também como uma realidade prática que afecta profundamente a vivência escolar. A consciência do director da escola face ao peso enorme que a falta de heterogeneidade sócio-económica exerce sobre o ambiente é grande, inscrita nos termos de uma abordagem que se estabelece como demitida de um carácter transformador e comunicante, de um realismo cruel. Para um professor, o clima é potencialmente opressivo e, aparentemente, a rede simbólica activada pela população tem uma malha apertada, sem espaço para a "missão civilizadora" da escola.

As tentativas de animação social deste tipo de comunidade soam a um malévolo sarcasmo, quando a mensagem transmitida pela semiologia urbanística é a da depreciação da dignidade das pessoas que aqui habitam. Esta percepção foi reforçada

por todos os professores com quem privei, que não hesitavam, algo desalentados, em descrever este contexto como uma zona de guerra.

Composição Sócio-Económica e Étnica da População de Alunos

O quadro abaixo indica o enquadramento sócio-económico dos alunos, revelando a distribuição dos pais por escalões sócio-profissionais:

Q. 39 - Distribuição dos Alunos da Escola por Nível Sócio-Profissional dos Pais

	Pai		Mãe	
CNP	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Quadros Superiores e Dirigentes	5	0,8	3	0,4
Profissões Intelectuais e Científicas	3	0,5	2	0,3
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	8	1,2	14	2,0
Pessoal Administrativo e Similares	2	0,3	15	2,2
Pessoal dos Serviços e Vendedores	61	9,4	151	21,9
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	1	0,2	2	0,3
Operários, Artífices e Similares	153	23,6	0	0,0
Operadores de Instalações e Máquinas	136	21,0	10	1,5
Trabalhadores Não Qualificados e Outros	276	42,7	491	71,4
Militares	2	0,3	0	0,0
Total	647	100,0	688	100,0

Como é visível, trata-se de uma população com um nível sócio-económico genericamente baixo, predominando as baixas qualificações ou a ausência das mesmas, particularmente entre os progenitores masculinos. Os profissionais de nível superior, intermédio e administrativo representam apenas 2,8% dos pais e 4,9 % das mães, muito abaixo dos mais de 25% da média nacional para os quais o estudo do PISA aponta.

As categorias mais representativas atestam a presença de uma população feminina onde predominam as donas de casa, as empregadas de serviços de limpeza e algumas funcionárias do comércio a retalho; entre os homens, por sua vez, predominam os trabalhadores dos serviços de segurança particulares e os trabalhadores da construção civil privada e pública (obras públicas). Os "outros" foram agregados aos desqualificados, visto, por regra corresponderem a situações de desqualificação, associada a uma descrição imprecisa da ocupação. É-nos sugerida a predominância do que algures foi denominado por *segmento periférico, instabilizado e marginalizado* das classes populares[274], particularmente no que respeita ao que é revelado pelo emprego feminino (a análise dos dados da turma, à frente, e os dados recolhidos juntos dos professores também apontam para a ideia de uma maioria progenitores com ocupações irregulares e instáveis).

[274] Benavente, Ana; Costa, António Firmino da *et al*. (1987) *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Rolim

A distribuição das habilitações dos progenitores reforça a ideia de uma população escolar baseada em grupos economicamente fragilizados e com recursos educativos baixos:

Q.40 - Distribuição dos Alunos da Escola por Nível de Habilitações dos Pais

	Pai		Mãe	
Habilitações	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Licenciatura ou mais	11	1,7	9	1,3
Bacharelato	1	0,2	1	0,1
Secundário	32	4,9	42	6,1
3º Ciclo	68	10,5	79	11,5
2º Ciclo	103	15,9	138	20,1
1º Ciclo	182	28,1	164	23,8
Sem Habilitações	43	6,6	82	11,9
Desconhecido	207	32,0	173	25,1
Total	647	100,0	688	100,0

Menos de 2% dos progenitores é portador licenciatura, e a percentagem dos mesmos que se encontra habilitado com pelo menos o 3º ciclo não atinge os 19%. Este indicador aponta, evidentemente, para a predominância de lares onde a linguagem científica não constitui propriamente a rede simbólica de interpretação dos fenómenos. Trata-se de um ambiente que inspira a ideia de uma escola algo homogénea, com possibilidades iterativas apegadas à operação de interpretações e esterotipagens de tipo tradicional.

No que se refere à nacionalidade dos alunos, todavia, os indicadores sugerem a existência de variedade cultural:

Q.41 - Distribuição dos Alunos da Escola por Naturalidade

Naturalidade	**Nº**	**%**
Portugal	651	91,9
PALOP	36	5,1
Brasil	7	1,0
U.E. Outros	3	0,4
Leste não EU	3	0,4
África Outros	6	0,8
Outros	2	0,3
Total	708	100,0

Em rigor, a comunidade com origens e cultura Africana, encontra-se sub-representada pelos dados, visto que, grande parte dos alunos, apesar de um contexto familiar e comunitário fortemente imerso em traços culturais Africanos, nasceu em Portugal. De forma semelhante, não é possível, através dos dados inquiridos pela escola, aferir, sequer por aproximação, o peso da significativa comunidade de cultura cigana.

Trata-se, pois, de um lugar de convivência de hábitos, perspectivas e culturas diferenciadas, um ambiente miscigenado. Trata-se de um local com potencial de entrosamento cultural, multiétnico, mas também um possível espaço de discriminação e estereotipificação. A variedade cultural, aliada a uma pouco previdente política de realojamento, suscita a ideia de um local de tensões com resoluções por vezes violentas.

Ligações externas e tensão social: entre a comunidade e o Estado

O Projecto Educativo do agrupamento enfatiza a ultrapassagem de uma situação de degradação das instalações através da melhoria genérica das condições materiais de exercício da actividade escolar. Este documento destaca, também, todavia, a permanência de um factor de tensão social, apenas reforçado pelo processo de realojamento das populações que reuniu indivíduos provenientes de zonas urbanisticamente degradadas de quatro freguesias distanciadas entre si. Nas palavras do presidente do executivo, existe uma transmissão directa das tensões entre a comunidade e a escola. Quando questionado acerca da pertinência das intervenções (em parceria ou não) destinadas à amenização da conflitualidade existente, a sua resposta é de uma clareza cristalina:

"Ah pois deviam, deviam fazer essa integração (…) As coisas que muitas vezes se passam dentro da escola vêm de fora. A escola não consegue dar resposta. Coisas entre eles, prédios e bairros. "

Presidente do C. Executivo

O termo "combate à indisciplina" resume, no texto do projecto, o espírito da intervenção de fundo da escola, a par com o combate ao insucesso escolar, inscrevendo-os num cenário de comunicação difícil entre a "comunidade escolar do agrupamento".

O mesmo projecto sintetiza como problemas básicos da escola: indisciplina e agressividade na sala de aula, violência dos recreios, diminuição da qualidade do sucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, abandono precoce, fracos hábitos de trabalho, tipologias sócio-económicas frágeis e casos graves de desestruturação e violência doméstica. Nas palavras consternadas da directora da turma observada:

"São famílias desestruturadas (…) vive com os avós, não sabe quem são os pais, casos de violação na família (…)"

O cenário algo complexo conduziu a direcção da escola a optar, voluntariamente, pela inclusão no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Comunitária, vulgo TEIP, do Ministério da Educação. O TEIP, actualmente funcionando nos termos do Despacho Normativo nº 55/2008, assenta, essencialmente num pacote de medidas destinado a combater o insucesso escolar e a saída precoce do sistema, com uma ênfase particular na transição qualificante para a vida activa e com atenção às actividades de animação cultural (artº 3º).

Em termos práticos, o efeito do TEIP sobre a escola reflectiu-se a nível:

- de um acréscimo orçamental, destinado a financiar visitas de estudo e materiais escolares;

- da contratação de professores de língua materna, para estudantes imigrados (o que aparentemente teve um impacto positivo sobre o seu sucesso);
- da integração de actividades de animação no espaço escolar (jogos pedagógicos, actividades manuais);
- da integração de uma mediadora das relações com a comunidade cigana;
- do planeamento de um currículo alternativo, ajustado às necessidades do meio.

O TEIP estabelece-se, em simultâneo, como uma medida de apoio institucional com um valor positivo inegável, exercendo um efeito directo sobre as necessidades mais prementes da escola, mas também como uma instância definidora de convenções pedagógicas e lógicas de estigmatização, cujos efeitos são variados.

A inclusão no programa TEIP reforçou o estigma da escola como uma escola-problema, com uma população-problema, tornando-a saliente entre meios analogamente fragilizados e segregados. A recém-chegada directora de turma expressa-o por diversas vezes, relatando a incapacidade de avaliar o ambiente, apesar de ter sido colocada previamente em escolas com uma elevada complexidade social: "(…) não sei (…) é a primeira vez que dou aulas numa escola TEIP".

Por outro lado, o contrato-programa do TEIP, orientou, nos termos do artigo 6º do acima referido diploma, a abordagem pedagógica da escola, para uma convenção de resposta aos problemas de insucesso escolar, ao definir prioridades de acção. Assinalavelmente, as prioridades TEIP encontram-se associadas à diversificação curricular no sentido de facilitar a transição para o mundo do trabalho dos alunos "problemáticos", via percursos formativos profissionalizantes.

Portanto, embora não se recobrindo de carácter obrigatório, o pressuposto pedagógico do TEIP oferece uma estratégia de resposta, com cobertura institucional, que funciona como apoio convencional, se tal for necessário. Aparte generalidades de inspiração humanista, inscritas na definição geral de qualquer sistema de educação de um Estado democrático, o Projecto Escolar evidencia uma curiosa especificação desses princípios pedagógicos: "Viabilizar a formação profissionalizante bem como currículos especiais, criando alternativas para os alunos com dificuldades de adaptação e para os que não possam e/ou não queiram prosseguir nos estudos"[275].

As restantes parcerias estabelecidas reflectem esta preocupação fundamental com a fragilidade sócio-económica e a tensão do meio. Netste sentido existe cooperação com: o programa comunitário, "Raízes" visando integração de recém-imigrados, destinado a facilitar processos legais de integração e a criar lógicas de ocupação de tempos livres dos jovens; as acções de acompanhamento de famílias em risco, da Sta. Casa da Misericórdia (a escola referencia ambientes problemáticos à misericórdia); o projecto K'Cidade, no sentido do desenvolvimento de actividades lúdicas e desportivas, numa lógica de integração comunitária; técnicos da Fundação Aga Khan, que se responsabilizam por actividades extracurriculares no 1º ciclo (financiamento camarário).

[275] Projecto Educativo da escola, p.28.

A relação dual com o ambiente institucional no estabelecimento local de um ideal educativo

Como referimos, o projecto TEIP parece dar o mote para uma abordagem, que verificámos percorrer transversalmente todas as práticas educativas. Será de especular, todavia, que o TEIP apenas tenha vindo formalizar um conjunto de práticas coerentes com uma perspectiva pré-existente e mais ou menos convencionada como "a melhor prática".

As entrevistas exploratórias constituíram um instrumento de riqueza incomparável para aferir os termos exactos desta convenção educativa local e o modo em como ela, ao ser tornada parte de um discurso partilhado, uma interpretação comum, enforma uma identidade dos agentes escolares que prescreve papéis e limiares de aceitabilidade pedagógica. A construção de uma utopia educativa.

A construção da convenção pedagógica local e de uma consequente topologia prescritiva para a rede simbólico-material subjacente ao ensino, é feita num diálogo tensional com o ambiente institucional. Enquanto a lógica de intervenção do TEIP parece ser bem-vinda, coerente com a ideia localmente partilhada de ideal educativo, outros caracteres normativos parecem ser encarados como limitadores, constrangimentos para a implementação dessa visão.

A ideia global que passa é a de uma colonização de papéis prescritos, sequencialmente encastrados: o ministério prescreve uma estrutura escolar e estipula metas pedagógicas, que são cumpridas à medida da racionalidade localmente partilhada; por sua vez, os papéis prescritos pela convenção local são ajustados às disposições dos indivíduos participantes (professores, alunos e funcionários). Todo este processo é apenas parcialmente consciente, incluindo a dinâmica organizacional.

No que se refere a esta última, ela encontra-se inscrita dentro dos parâmetros do regulamento da escola que, por sua vez, segue à risca as orientações legais sobre estrutura da escola, com os seus órgãos competentes (Assembleia e conselhos Pedagógico, Executivo e Administrativo). Em termos práticos, a colonização da estrutura é feita de modo a criar um órgão polarizador, o conselho executivo, que colige informação dos diversos participantes na actividade escolar, *interpretando, analisando e decidindo*, ou seja, concentrando amplamente as funções de interlocução e decisão.

A política pedagógica, embora assimilando contributos de todos os participantes da comunidade educativa (incluindo os pais), discutida em conselho pedagógico e submetida à aprovação de uma Assembleia é, na prática, coerente com a visões do presidente do conselho executivo, que é eleito pela escola e que tem assento nos órgãos mais importantes (ainda que nem sempre com direito a voto).

A autoridade nesta escola concentra-se, de facto, no presidente do conselho executivo, podendo o seu "reinado" ser assistido, evidentemente, de fontes auxiliares de legitimização do cargo. A partilha de visões com os colegas mais influentes, por norma, os mais antigos, pertencentes ao quadro permanente da escola, parece desempenhar um papel importante. A senioridade, em si, parece ser, ela mesma, um factor entendido como fonte muito relevante de autoridade, como colocado pelo próprio presidente do

executivo, asseverando, confiantemente, um dos seus juízos máximos sobre a organização do sistema educativo:

(...) trabalho nisto há 20 anos - tem que haver escolas técnicas, como havia antigamente.
Presidente do C. Executivo

Mesmo que não estipulando, ele mesmo, as características da abordagem pedagógica, o presidente do conselho executivo garante a manutenção dos princípios que regem, responsabilizando-se pela gestão das tensões provocadas pela fricção entre o consenso pedagógico convencionado e as imposições institucionais, nem sempre em coerência com o mesmo.

As imposições são, para além da prescrição regulamentar da estrutura e processos de decisão escolares, genericamente, três: os conteúdos curriculares pré-definidos, os exames nacionais e o mecanismo de avaliação dos professores e escolas.

As três grandes orientações com carácter determinante sobre as práticas pedagógicas, encontram-se inextricavelmente associadas: os currículos prescrevem uma programática de estórias ideais, rituais e manuais codificadores que devem ser executados pelos professores ao longo do ano, estabelecendo uma norma cognitiva que é avaliada nos exames nacionais.

Trata-se de uma norma moderna, flexibilizada de modo a tornar-se mensurável, uma qualidade de carácter extensivo e 305uantificável: um perfil de competências. Trata-se da norma que torna, em definitivo, a educação uma parte da economia moderna e, por sua vez, numa parte comunicante, através de um referencial partilhado, com a informação laboral, a qualificação, inerente aos *outros sectores* da economia.

Como traço distintivo e caracteristicamente Ocidental, trata-se de uma norma fracamente adaptativa ao contexto local, uma redução ao cumprimento de um ideal cognitivo, com pouca atenção às características da comunidade em que é aplicada, na medida em que se afasta da singularidade e desmaterializa os contextos analisados. Nos sistemas educativos inscritos em sociedades fortemente monetarizadas, o grau de cumprimento da norma possui um reflexo financeiro: a dotação orçamental.

Os exames nacionais estabelecem etapas temporais de aquisição e cumprimento da norma cognitiva: o final do 9º ano de escolaridade e o final do 12º ano. O sistema oferece estratégias de resposta às escolas e aos alunos para a ocorrência de incumprimento ou fraco cumprimento da norma, criando uma segmentação do ensino "inclusiva", permitindo a permanência dos indivíduos no ensino dentro de uma lógica de formação profissionalizante.

As opções profissionalizantes aparecem, no contexto do sistema, como uma alternativa válida a partir do início do terceiro ciclo. Trata-se de uma lógica, inicialmente de complementaridade face à via geral e que pretende acolher os alunos que ultrapassaram a idade limite para o cumprimento da escolaridade obrigatória, os 15 anos de idade. Trata-se de uma abordagem que opera sob o pressuposto pedagógico do maior interesse de certos grupos na aprendizagem de uma actividade prática e da criação de benefícios sociais através da integração dos membros desses grupos em percursos formativos tendentes à integração imediata na vida activa (a "dupla certificação").

Podendo haver uma articulação próxima entre escolas e centros de formação profissional, o sistema oferece três tipos de curso: os Cursos de Educação e Formação (CEF), existentes em algumas escolas, os cursos profissionais e os cursos de educação e formação de adultos.

Para além de uma implícita orientação pedagógica (conteúdos, métodos, materiais e objectivos), o domínio institucional estabelece, ainda, para o 3º ciclo, algumas orientações (principalmente referentes à ocupação temporal do espaço da escola e de sala), que limitam o ajustamento local da actividade educativa:

- uma média de 25,5 horas/semana de aulas, com períodos lectivos de 90 minutos;
- um calendário lectivo anual, com períodos de pausa e avaliação;
- uma mínimo de alunos por turma de 24 alunos e um máximo de 28;
- a imposição da especialização disciplinar dos professores, com uma estrutura mínima de disciplinas e conteúdos obrigatórios.

Os documentos informativos do Ministério, publicamente disponíveis, preconizam uma retórica particular de legitimação dos percursos educativos, que como verificámos, serve, recorrente e selectivamente, de apoio para o discurso dos responsáveis escolares. A ficha de síntese do sistema educativo Português presente no site Eurydice concede um acesso facilitado ao discurso adoptado:

"As escolas profissionais destinam-se para os jovens cujos objectivos imediatos sejam a entrada no mercado de trabalho.
O ensino artístico especializado é uma alternativa (…) destinada aos jovens que manifestam aptidões e talentos especiais, sendo ministrado nas áreas das artes visuais, audiovisuais, dança e música."

Como veremos, a associação entre *interesse imediato* dos jovens e percursos profissionalizantes é uma estratégia recorrente de estereotipificação, destinada a justificar a adopção da solução segmentar como estratégia de resposta à complexidade sócio-económica, constituindo um elemento institucional que transita para a área do apoio convencional do consenso local.

De igual forma, a remissão do "talento" para o ensino artístico é recorrente e convive com a falta de questionamento relativo (pelo menos público) do ideal cognitivo estipulado, tendente à submissão das características individuais à integração da estrutura proposta i.e. a assimilação criteriosa da ontologia actualizada. Nas disciplinas científicas os significados são fixos, e tidos como puros, sob o *a priori* mágico e máximo do número: é difícil e mal-encarada, a criação local de significados que permite a emergência e, principalmente, a *evidência* do talento.

A nervosa premissa de intencionalidade utilitarista dos alunos funciona harmonizadamente com a ideia de que o sistema treina no sentido das pessoas poderem ser o melhor de si através do domínio de esquemas interpretativos ideais. A actividade de criação fora desses esquemas é *arte*, que, mesmo ela, no contexto da progressão académica, perde o seu carácter vocacional, para ser substituída por uma domesticação sensorial e expressiva consonante com o gosto do mercado, a expressão actualizada de uma visão cultural.

O pressuposto de intencionalidade é importante: garante que a política do Estado é não totalitária e que promove a *liberdade* dos indivíduos, retórica comum a todas as ideologias. Uma liberdade possível através do acesso de um esquema cognitivo de aplicação universal, desde que haja *interesse*, para "se ser tudo o que se pode ser". Uma liberdade de tipo extensivo, naturalmente, mensurável pelo grau de desempenho no domínio deste modelo cognitivo, com as recompensas ajustadas de uma sociedade convenientemente funcionalizada, especializada, à medida e nos termos dessa liberdade. A ética do sistema é mantida pela natureza desincorporada das políticas genéricas de suporte social, com uma base igualmente universalista, normalmente baseada no apoio financeiro directo e com a tendência constante para a falência de modelos que promovam a adaptação das intervenções à localidade e individualidade das situações.

Perante a estrutura de controle do Ministério, o trabalho exigido às escolas é, fundamentalmente, o de garantir a retenção da norma e de fornecer os instrumentos necessários às escolas para garantir a socialização num modelo de interpretação e comportamento actualizado, seja num sentido cognitivo mais profundo, seja pela inculcação de técnicas compatíveis com a estrutura de ocupações especializada. Os percursos profissionalizantes e os apoios sociais (SASE, RSI), inscrevem-se numa lógica de redução do esforço de adaptação das famílias à especialização, à divisão social do trabalho e ao paradigma de informação, científico, subjacente.

Na escola, todavia, não existe uma adopção linear dos critérios e, na medida em que estes se recubram de carácter obrigatório, são cumpridos num clima de tensão relativa e crítica. As entrevistas revelaram, que existe um consenso transversal em torno de um ideal pedagógico local, assente nos seguintes termos:

- necessidade de adaptação curricular/segmentação do ensino, desde níveis baixos, no sentido de encaminhar os indivíduos provenientes de meios sócio-económicos fragilizados para vias mais práticas, tendencialmente profissionalizantes;
- predominância das situações de ensino participativo, experimental e prático sobre o ensino teórico entre esses grupos;
- ensino personalizado, individualizado em situação de aula;
- dimensão ideal das turmas em torno de metade da dimensão média actual (25), nunca mais de 20 alunos;
- duração das aulas igual ou inferior a 60 minutos, com maior frequência semanal
- necessidade de estruturação do tempo e espaço dos jovens, mesmo o livre.

O consenso local, expresso nas entrevistas, revela uma lógica de definição local do ideal pedagógico que se adapta às restrições impostas, alinhando-se com alguns dos pressupostos teóricos da retórica institucional, estabilizando, em simultâneo, lógicas interpretativas assentes, de modo variável, num conjunto de crenças e estereótipos acerca das características dos alunos.

A causalidade subjacente à topologia de interpretação local é mais completa e extensivamente exposta pelo director do conselho executivo, sendo posteriormente reproduzida pela directora de turma e a professora de ciências, reflectindo os matizes de uma descida progressiva até à execução da visão preconizada.

A população é descrita como problemática. Os pais, pouco habilitados e forçados a longas jornada de trabalho acompanham pouco as crianças e são vistos como negligentes. Nas palavras da directora de turma,

"(…) pais com a escola (…) é o abandono completo. Os meninos (…) estão na escola e os professores que tratem do resto. Depois, quando começam a ver muitas negativas, aproximam-se (…) para questionar os professores [queixa-se do trato]. (…) Não são pais que se preocupem em vir à escola para acompanhar o filho. Vêm só quando a situação está completamente descontrolada, ou para fazer queixas deste ou daquele colega (…) Neste tipo de escola (…)"

Directora de Turma

Por outro lado, as sociabilidades próprias dos grupos sócio-culturais residentes parecem colidir com o planeamento escolar, que não fornece soluções ajustadas, tornando-se disfuncionais. Os miúdos passam muito tempo na rua e os OTL são encarados pelos professores como uma solução para a domesticação dos tempos e dos espaços. A comunidade cigana, em particular, cria, com frequência consternação, pela sua recusa sucessiva de acomodação ao percurso proposto pelo sistema escola-mercado. O funcionamento por clãs, a venda ambulante não controlada e as actividades ilegais em geral, constituem modos de vida para muitos dos membros da comunidade. A directora de turma (mais apropriadamente, directora de queixas) queixa-se, dando um exemplo:

"(…) [tinha] uma aluna que era um amor, já tinha 13 anos (…) começou a faltar e, entretanto, o director de turma foi informado que ela casou (…). Sinceramente, eu fiquei…"

Directora de Turma

e remata, de modo mais genérico,

"É complicado. (…) nestes casos [escola TEIP] era (…) haver cursos para formar os pais (…) são pais com baixa escolaridade (…) não conseguem ajudar os filhos e vivem um bocado ausentes do percurso escolar dos alunos."

Directora de Turma

Esta declaração sintetiza o espírito da abordagem preconizada: o ajustamento a fazer é, pela perspectiva da escola, da comunidade em relação ao sistema. Sendo que reuniões regulares e sessões de esclarecimento dos pais podem constituir auxiliares importantes para a criação de intercompreensão, comunicabilidade entre redes simbólicas, o espírito da intervenção da directora de turma é todavia mais directivo: a sugestão é de socializar os pais, de forma domesticadora, nos parâmetros cognitivos da escola.

Não podemos deixar de considerar que esta frase manifesta a necessidade de uma aliança entre a escola e a comunidade, que comprometa a escola com o ajustamento às sociabilidades e os pais com o acompanhamento regular: uma forma contratual, que torne vinculativa a necessidade de um ajustamento contextual. A instituição ao serviço do contexto.

É manifestada, sem hesitação, pelos entrevistados, a perspectiva de que a escola possui uma orientação pedagógica própria, parcialmente implementada, limitada todavia pelas regras institucionais e por constrangimentos materiais. Quando questionado sobre a existência desta abordagem, o presidente do executivo declarou:

"Tem, mas devia ter mais (…) mais compreensiva, muito mais facilitadora (…) para os miúdos, para os pais. Todos os professores e funcionários sabem qual é a população com que lidam, sabem qual é a forma de lidar com esses problemas."

Presidente do C. Executivo

a abordagem preconizada opera com base num alvo fundamental,

"(…) estamos a dar matérias, a dar currículos iguais a uma escola, a um colégio particular. (…) estas escolas têm que ser diferentes."

Presidente do C. Executivo

os currículos são encarado como a origem dos problemas de aprendizagem e é clara a sugestão de uma alteração dos conteúdos à medida daquilo que se crê serem os desejos e as capacidades da população. O sentido actual deste ajustamento é igualmente claro e consonante com a proposta do programa TEIP, tal como esclarece a directora de turma, que evoca igualmente constrangimentos à implementação desta perspectiva:

Está a fazer-se uma tentativa com os CEF [cursos de educação formação], para este tipo de alunos (…). A escola só tem uma turma (…) [porque] estamos a prestar auxílio ao 1º ciclo.

Directora de Turma

Quando inquiridos directamente sobre o ideal pedagógico para este ambiente escolar, esta perspectiva é muito concretamente reforçada, convergindo para uma segmentação do ensino, que eminentemente arvora uma correspondente segmentação sócio-económica. Segundo a directora de turma:

Era ter mais turmas CEF, fazer uma selecção. Muitos deles estão desmotivados (…) conseguimos que eles se motivem mais com a prática. (…) A prática naquilo que eles gostam (…) [refere exemplos] informática (…) cabeleireiro. (…) Não tanto a carga horária de Geografia, História, Ciências.

Directora de Turma

Nas palavras do presidente do conselho executivo:

"Apostar noutro tipo de currículos, apostar em CEF, de preparação para a vida activa, com aprendizagens significativas para eles. Menos alunos, um ensino mais personalizado, um acompanhamento muito próximo… "

Os termos são claros: apostar num ensino profissionalizante, seleccionando os alunos que serão integrados directamente na base da hierarquia funcional das actividades económicas. A premissa de intencionalidade é legitimadora e muito forte. A escola fornece sempre "aquilo que eles gostam", "aprendizagens significativas para eles". Existe uma generalização psicológica e moral baseada numa estereotipificação de base sócio-económica, que é acompanhada pela construção de um "nós" diferenciado:

"Algo que sintam que aquilo lhes vai ser útil no futuro imediato. Metemos um miúdo na escola aos 6 anos e perspectivamos que daqui a 15 anos ele vai fazer qualquer coisa. Eles aqui não, eles entram e em 10 ou 3 ou 4 têm de estar a fazer alguma coisa."

Presidente do C. Executivo

Sucessivamente, a existência de expectativas elevadas entre os alunos, que querem ser arquitectos, advogados, médicos, tende a ser ignorada, quando questionada directamente

e é inscrita nos termos do discurso incapacidade/desinteresse-solução. A premissa implícita de intencionalidade opera perversamente através da definição dos termos do discurso, que mesmo figurativamente atesta a vinculação a um entendimento cognitivo linearmente universalista, um modelo de virtude cognitiva que é sufocado excessiva homogeneidade do meio:

"(...) um 'bom' miúdo , que tenha capacidades, é prejudicado e um 'mau' miúdo, que tenha dificuldades, também é prejudicado."

Presidente do C. Executivo

A premissa de cumprimento de um ideal cognitivo existe, pois, a par com um *insight* sobre a natureza sócio-psicológica do problema comunitário. Ao mesmo tempo que na escola existe uma pressão para o cumprimento das etapas de um ideal cognitivo implícito nas orientações institucionais, que prescreve parâmetros temporais para o seu cumprimento,

"(...) tenho dez miúdos no CEF (...). Eles têm consciência disso e alguns deles não são maus alunos (...) estão com uma idade (...) já passaram o tempo de estar num 7º ano, sem o conseguir fazer."

Directora de turma

e uma legitimação através da estereotipificação sócio-psíquica (aliás, propagandista), existe, em simultâneo, a compreensão de um processo de cristalização progressiva de uma identidade, por parte dos alunos em torno dos estereótipos que lhes são simultaneamente fornecidos pela comunidade de origem e pela escola:

"Em casa não têm [acompanhamento] e eles vão perdendo pelo caminho e chegam a um ponto em que não conseguem recuperar. São reprovados várias vezes, por diversos motivos, ou de carácter disciplinar, ou dificuldades... não conseguem acompanhar, sentem-se cada vez mais desmotivados, porque começam a ter percepção das suas dificuldades (...). História, Geografia e Ciências... é uma carga muito pesada. E têm uma componente mais prática, que lhes permite ter uma profissão mais tarde."

Directora de turma

A homogeneidade do meio, a falta de exemplos e estímulos domésticos são vistos como colidindo com a lógica de progressão escolar, que evoca sucessivamente o domínio cumulativo de uma rede simbólica afastada da linguagem e das estórias de ideais evocadas em casa. As disciplinas constituem progressivamente e mais, uma agressão cognitiva, que se traduz numa frustração que activa mecanismos defensivos nos alunos e uma resistência cada vez maior à aprendizagem.

Conforme é atingido o parâmetro etário de cumprimento da norma cognitiva, os alunos vão sendo orientados para uma solução profissionalizante, legitimado pelo argumento da intencionalidade consciente, do interesse utilitarista, criando uma cisão instrumental com o *insight* original:

(...) tenho dez miúdos no CEF (...). Eles têm consciência disso e alguns deles não são maus alunos (...) estão com uma idade (...) já passaram o tempo de estar num 7º ano, sem o conseguir fazer.

Directora de turma

O pressuposto de consciência, como se referiu, é capital para a preservação da premissa liberal do sistema. O facto de que a construção da identidade do aluno seja progressiva e assente na cristalização de defesas cognitivas é transfigurada em processo irreversível, conforme a fronteira temporal da idade e dos exames se aproxima. As fronteiras

artificiais correspondentes às etapas do sistema são literalizadas e a construção identitária, resultante de um processo interactivo e dinâmico é naturalizada como factor sócio-biológico, uma evolução acabada.

Até ao esgotar da janela temporal/institucional de oportunidade cognitiva, é assumida, localmente, uma perspectiva pedagógica em coerência com o *insight* sócio-psicológico, sendo colocada uma ênfase nos métodos e às condições de ensino, paralelamente aos conteúdos: "Menos alunos, um ensino mais personalizado, um acompanhamento muito próximo… ".

A leitura do processo de evolução dos alunos no contexto do sistema é, todavia, apesar deste maior enfoque nos métodos, inscrito nos termos de uma visão essencialmente domesticadora, que assenta no pressuposto do interesse utilitarista, convergente, de alunos e pais, sempre com a perspectiva de uma selecção progressiva e segmentar. A ideia de fundo, é que a segmentação seja, se possível, precoce:

Currículos diferentes. Não podemos ter (…) miúdos que chegam ao 5º ano, que lêem e escrevem com dificuldade (…). Com o meio social que têm em casa, temos que olhar para eles de outra forma e dar-lhes condições para eles se integrarem na vida activa. E começar desde muito cedo; não é começar aos 14 ou 15, mas aos 10, aos 11.

Presidente do C. Executivo

há um distanciamento face às disposições institucionais, que são sentidas como algo incoerentes e dissonantes face a uma pedagogia que é racionalizada como constituindo um ideal integrador:

Um curriculum alternativo que nós tivemos (…) no ano passado. Os miúdos tinham um curriculum alternativo (…) mas depois foram obrigados a ir fazer provas de aferição (…) a resposta tinha que ser igual, a mesma do tipo que teve o currículo normal (…)

Presidente do C. Executivo

A ausência de segmentação precoce é vista como exercendo um papel contra-producente a nível da integração social e económica:

O ministério quer fazer tudo ao mesmo tempo (…) acompanhar estes meninos (…) acompanhar os outros meninos, mas tudo metido no mesmo saco…

Presidente do C. Executivo

O consenso pedagógico localmente estabelecido acomoda-se às limitações institucionais, articulando a sua própria lógica de interpretação e prescrevendo um ideal pedagógico, nunca questionando, todavia, a premissa de *qualidade* institucionalizada. Há uma clara convergência de visões em torno do ideal cognitivo estabelecido, visto que este essencialmente visa o cumprimento e transmissão das lógicas causais nas quais os professores se encontram, eles mesmos, treinados.

A prescrição pedagógica institucional remete o princípio de organização dos método e técnicas para qualidade intencional do percurso dos alunos, sendo relativamente omissa face a formas de adaptação ao contexto local. É criada uma estereotipificação das intenções dos indivíduos pertencentes a células familiares economicamente débeis, baseada num interesse instrumental, a curto prazo e oportunista. Esta intencionalidade é acrescida do pressuposto identidade de interesses entre pais e filhos, negligenciando o

próprio facto de que os pais muitas vezes não querem para os filhos aquilo que tiveram e vice-versa:

"A mensagem que passou … não é… desde o 25 de Abril… (…) a escola tem que ensinar tudo. Em casa não se ensina nada, portanto, em casa não é preciso estudar. Quem tomou isso bem à letra (…) foi precisamente a classe mais desfavorecida. Enquanto nós, da classe alta ou média, é ao contrário: «tu cada vez tens que estudar mais»."

Presidente do C. Executivo

O "nós" torna-se objectivado e inscrito numa identidade de interesses entre o ideal cognitivo da escola e uma classe média/alta (que se supõem partilhar o mesmo *ethos*). A ordem do pós-25 de Abril, formalmente democrática, inscreve a liberdade e o acesso dentro dos parâmetros de um critério universalista e com base financeira, a "borla", que é interpretada, dado o pressuposto de interesse utilitário, como fonte de oportunismo:

A comida é à borla, o passe é à borla, tudo é à borla e o ensino… é à borla. (…) Para eles, o ideal era deixarem cá os livros. (…) [os pais] Acreditam na escola para lhes resolver esses problemas. Agora, que a escola lhes vai dar a hipótese de ter um emprego melhor, isso não acreditam. (…) [os miúdos] assimilam isso tudo.

Presidente do C. Executivo

O carácter imediato do estereótipo de interesse racionaliza a relevância implícita que é atribuída à regra temporal dos limites etários, supondo que se «eles não fazem a tempo, é porque não lhes interessa o futuro mais longínquo».

Não deve passar em claro a violência desta visão, desta racionalidade. Embora se torne clara, ao longo das entrevistas a presença de uma preocupação genuína por parte dos responsáveis escolares, esta é inscrita no contexto de um articulado institucional e de uma ideologia pedagógica que negligencia factos elementares da vida de um jovem: grande parte das actividades escolares são por este desempenhadas, de modo perfeitamente irreflectido face ao estabelecimento de expectativas profissionais, num ambiente de brincadeira, jogo e chacota; essas expectativas, quando se encontram estabelecidas, podem ser transversais, como se verifica no estudo PISA, aos grupos sócio-económicos.

A gestão escolar responsabiliza-se pela manutenção de um ideal escolar que racionalize a relação entre a população e as imposições institucionais, construindo, nesse percurso, uma versão local da melhor forma de educar, aproximando-se e distanciando-se moralmente das prescrições legais. O consenso é lentamente engendrado no seio da senioridade dos membros permanentes da escola, que, entre si elegem aqueles que melhor representam essa partilha de perspectivas e que, por sua vez, garantam uma satisfatória relação com o eixo institucional (ministério, governo)

Os princípios subjacentes ao consenso são produzidos no contexto da unidade permanente que se responsabiliza pela guarda e ajustamento dos princípios. Em Fonseca (2002) identificámos uma figura constante em ambientes onde exista uma unidade funcional em torno de uma actividade e a construção de uma racionalidade local, produtora dos princípios acção. Chamámos a esta unidade o guardião dos princípios[276],

[276] Numa micro-análise dos fluxos de informação nos processos de tomada de decisão e aprendizagem organizacional, notámos que, independentemente do grau de "desenvolvimento cognitivo", de integração de princípios científicos da organização, esta figura emergia, embora com mais força nos ambientes mais

o regulador íntimo da admissão do novo, o conservador do "bom" e do bem comum, normalmente uma figura experiente e frequentemente mais velha. Este papel parece, aqui, ser desempenhado pelo conselho dos anciãos escolares: o quadro permanente.

A insipiência relativa dos instrumentos de gestão da escola aponta, de facto, para uma racionalidade local de tipo empírico, assente, fundamentalmente na experiência e conhecimento sedimentado dos professores com a carreira mais longa. Não se verifica que haja ferramentas de recolha e tratamento sistemático de informação relativamente aos recursos materiais, financeiros, humanos ou às possibilidades de agilização da rede de relações que se encontra subjacente ao funcionamento do agrupamento e à relação deste com a comunidade.

A informação financeira é fraca e pouco adequada à gestão e desenvolvimento de projectos, havendo uma dolorosa adaptação à nova contabilidade pública, mais ajustada ao desenvolvimento do regime de autonomia. Não existe uma avaliação cabal das necessidades de formação dos recursos humanos, tarefa tida como inútil, dada a mobilidade elevada do corpo docente e a pura simples crença de que esta tarefa deva ser da responsabilidade exclusiva do "ministério". Não existe um planeamento estruturado, uma carteira de projectos… há apenas uma resposta, uma reacção às linhas de financiamento que se tornam disponíveis Não há, também, um investimento sistemático na rede de relações local, de modo a criar dinâmicas regulares e inovadoras de cooperação ou a criar um inventário dos recursos (não necessariamente financeiros) dos seus potenciais parceiros.

Em termos simples, existe um desinvestimento total do desenvolvimento da interlocução com o meio, que anda a par com uma mitificação desencantada do papel do Ministério, do Estado. Há, aqui, uma *dependência* face à administração central veiculada por décadas de política educativa pouco vocacionada para a criação efectiva de uma autonomia das escolas face ao reconhecimento do seu meio, dos seus problemas e dos seus potenciais.

Neste barco comandam as visões dos marinheiros mais velhos experientes, habituados à agitação das águas e à frustração de vogar por vezes sem rumo definido, desconfiados e descrentes das decisões e imposições do alto comando que, por sua vez, raramente se preocupou em ajustar as suas intervenções às suas necessidades específicas, ou em enquadrar a sua experiência no contexto de perspectivas pedagógicas e organizativas geradoras de autonomia, que necessariamente requerem formação, a difusão de uma cartografia da Educação.

Todas as outras perspectivas que não as dos anciãos são transitórias, tal como a infinda corrente de professores temporários, convidado a ajustar-se sucessivamente à racionalidade consensualizada, através dos esquemas de atribuição formal de autoridade e das hierarquias, recompensas e punições informais da sala de professores: a mesa central dos mais velhos, a ostracização estratégica de certos indivíduos operada pelos anciãos, a efectiva força da convenção em operação.

Há uma real resiliência, uma inércia das premissas pedagógicas, tanto face ao que se encontra instituído, como face a potenciais interpretações externas que possam vir

antigos. O guardião, embora não controlasse directamente a actividade, tinha sempre uma influência determinante para a definição do que era bom ou mau, "valia a pena" ou não.

corromper os princípios que enformam a identidade colectivamente estabilizada, as formas de agir e entender, com as suas idealizações e preconceitos. Tal resiliência não implica, todavia, uma resistência total, mas antes traduz a dualidade de uma integração defensiva das influências externas, inscrita numa reflexividade algo constrangida, num sentido que pode variar desde a mera indiferença ou conveniência, até à efectiva adesão ética investida de convicção.

"Não é terem 5 horas de matemática, 5 horas de Português, testes, provas de aferição."
Presidente do C. Executivo

Esta frase expressa a dualidade da postura localmente construída. Por um lado expressa a frustração com um sistema que prescreve um programa e etapas de avaliação sentidas como pouco compatíveis com as características da abordagem localmente necessária, por outro dá o mote para a inscrição do ideal educativo local nos termos das soluções propostas e assentes na segmentação.

Muito fundamentalmente, a "culpa" pelo desempenho fraco, pelo incumprimento da norma, é remetida para duas instâncias: o desinteresse e o oportunismo "deles"; as funestas limitações que o ministério impõe ao desenvolvimento perfeito de uma pedagogia assente na selecção e segmentação. A referência à possibilidade de reformular os métodos, de forma a garantir a retenção dos conteúdos gerais entre todos os grupos é extremamente rara e limitada ao campo das actividades experimentais e visitas de estudo (ver à frente). De facto, não há um questionamento dos métodos, havendo uma justificação simples para a falha permanente, através da tensão e fragilidade do meio.

A especificação dos métodos subjacentes às regras de Utopia e o seu consenso local, assenta numa premissa que é desenvolvida teoricamente nas diversas instâncias da actividade educativa, normalmente evocando um ideal expresso em negativo face às componentes institucionais que o obstruem:

(…) 25 alunos numa turma, não se consegue fazer um acompanhamento diferenciado e personalizado.
Presidente do C. Executivo

os termos deste acompanhamento são especificados,

(…) é diferente nós estarmos a falar para 25 miúdos, ou estarmos a falar para 12. [resultaria] dois professores na sala de aula (…) essa transmissão do conhecimento para miúdos com défice cultural, tem de ser muito mais realista, muito mais próxima e muito mais pessoal. O miúdo tem de perceber que é para ele que nós estamos a falar, não é para um grupo de 30.
Presidente do C. Executivo

dada a possibilidade de interpretação múltipla do que constituiria uma transmissão mais "pessoal", solicitou-se uma desambiguação,

(…) ensino personalizado. (…) andar de carteira em carteira, dizer dez vezes a mesma coisa a dez miúdos diferentes. (…) a linguagem não é igual e eles não percebem todos a mesma linguagem. Basta nós termos um cigano (…) e ele não percebe. (…) o que não poderá haver é 25 alunos numa aula com um professor sozinho, a estar ali a debitar.
Presidente do C. Executivo

ou seja, apesar da relativa homogeneidade cognitiva subjacente à segmentação, há o reconhecimento de complexidade interpretativa, que é inscrita numa visão atomizada. A visão subjacente é a da conservação da energia num sistema fechado, a aula, em que o esforço é estritamente quantificado através do número de alunos.

Trata-se de uma visão inteiramente coerente com a ideia de que a norma cognitiva tem uma aplicabilidade universal, de que é promotora da igualdade e da liberdade individual. O reconhecimento de que a linguagem não seja igual para todos incorpora, por isso, um paradoxo, inerente à enorme artificialidade de um processo de treino vulgarmente assente na domesticação, segundo o qual os que falham, na sua heterogeneidade, podem ser inscritos num grupo que se supõe possuir características idênticas: são desinteressados. O "sistema", no entanto, funciona por uma razão simples: a relativa baixa de atenção necessária para a aprendizagem de actividades práticas, pouco intelectualizadas, não exige uma partilha ou conexibilidade elevada de redes simbólicas

O discurso torna-se incoerente: há reconhecimento de padrões culturais (os "pretos, brancos e ciganos"), mas uma persistente recusa de integrar este facto na definição dos métodos, estabelecendo um ideal educativo, quase irrealizável, que supõe a atenção individual para que haja emergência de domesticação, ou quem sabe, efectiva compreensão individual[277]…

Trata-se de uma relação tendencialmente física, mas que pode ser expressa, evidentemente, em termos inócuos, susceptíveis de interpretação variada, especialmente se diluídos na diversidade das potenciais situações escolares, lançando um névoa sobre o espaço que vai desde a resolução de dúvidas individuais até à exposição perante um grupo heterogéneo mas com afinidades electivas…

"(…) se menos alunos houver por professor (…) desdobramentos (…) assessorias (….) espaços para pequenos grupos de apoio pedagógico, as aprendizagens começam a ser significativas para eles."

Presidente do C. Executivo

O presidente do conselho executivo denuncia, todavia, nos, a natureza domesticadora do processo típico de ensino através do termo "debitar". O debitar implica um nível de desempenho por parte do professor e de atenção por parte do aluno que se torna extenuante para ambas as partes e que promove a ocorrência de tensão, principalmente quando os alunos têm um acesso difícil aos rituais activados. Os rituais são actividades que exigem concentração, restrições sensoriais e que ocorrem dentro de espaços correspondentemente moldados à medida de um padrão cognitivo. Quando interrogado sobre o efeitos da introdução das aulas de 90 minutos, o responsável da escola é categórico

"(…) não pode ser igual para todos (…) os miúdos ficam fartos de estar dentro da aula. (…) os miúdos ficam fartos do espaço da aula. São quatro paredes. Ao fim de 40 minutos, o miúdo tem que libertar energia (…) mesmo estando muito entretido… só quem não viu crianças a brincar.
Penso que parte da indisciplina também poderá vir daí."

Presidente do C. Executivo

[277] Questiona-se a efectividade da "adaptação" à linguagem das crianças… parece mais provável a repetição e o "martelar" dos termos.

Interessantemente, a metáfora do sistema físico ganha uma forma objectiva: a dinâmica do sistema gera uma libertação de energia, uma perda, criada pela entropia do seu movimento.

Como se verifica, a emergência da visão local ocorre em tensão com as normas, que são encaradas como suportando inconscientemente a segmentação do ensino, vista como promotora da integração social e da liberdade; o acesso, a pelo menos, uma versão "B" da norma cognitiva. Colocada perante limitações organizativas e materiais ao desenvolvimento do ideal educativo, a escola efectua uma intervenção alternativa, tendente à integração dos alunos em sociabilidades coerentes com o padrão cognitivo apresentado, aquilo que teoria funcionalista denomina "socialização".

"Essa dificuldade... deles compreenderem (...) têm umas bases fracas, depois têm pouco interesse pessoal. (...) os miúdos vão avançando, no seu percurso (...) com lacunas (...) muitas vezes (...) damos mais importância (...) ao interesse que ele vai tendo.
(...) a indisciplina, começa no 5º ano, chego ao 9º ano, não tenho indisciplina. Houve ali um crescimento pessoal sobre o que é a escola, integração. Mas no conhecimento científico eles vão avançando um bocado... [com dificuldade]"

Presidente do C. Executivo

Sempre inscrita nas condições de um discurso sobre o interesse dos alunos, é destacada a transferência dos critérios de avaliação da retenção do conhecimento para a socialização ao "papel" de aluno. De facto, sob a premissa/promessa de uma solução segmentar para o problema do insucesso, a escola procede a uma avaliação das condições mínimas de permanência no ambiente escolar, concentrando a sua preocupação na inculcação da identidade estudantil. Os que, eventualmente, serão totalmente excluídos do sistema, serão os que não procedam à assimilação do papel.

Como é destacado na citação, o hábito e a ritualização, dado carácter não formal e raramente reflectido efectua a socialização dos alunos às condições básicas do papel, através de uma mimética intergeracional e de incentivos muito básicos, afectivos, por parte do professor. Apesar de tudo, quando a rede simbólico-material activada pelo aluno é fortemente dissonante face ao padrão constantemente imposto/sugerido pelas possibilidades de interpelação da convenção escolar, ocorre a disfunção e o sistema disciplina, pune e purga.

Ao fim de um par de anos, os alunos respondem automaticamente ao ritmo das aulas, ao toque de entrada e saída, aos momentos característicos de aula e à inscrição mínima num padrão de comportamento discreto e não violento. Mesmo que em dissonância com o papel, os alunos sabem o que se espera deles, os limiares que conduzem à punição e os professores esperam e velam por uma correspondência a esse papel.

A escola oferece, ainda, um sistema paralelo de socialização através do estabelecimento de sociabilidades de participação livre, mas organizada, as actividades artísticas, vocacionais e os clubes. Estas actividades suprem uma dupla necessidade da racionalidade educativa de tipo domesticador-ideal: a remissão instrumental da criação simbólica e da exploração do talento para fora da norma cognitiva da ciência,

"(...) tem que ser motivador e descobrir coisas que os miúdos muitas vezes nem percebem que têm. (...) coisas abertas (...) não ser uma coisa imposta, voluntária (...) saberem que há outras coisas sem serem as matemáticas, ciências e essa coisa toda."

Presidente do C. Executivo

a transmissão do padrão de comportamento subjacente à norma cognitiva, através de inculcação moral e principalmente física, mediante o relaxamento do ritual e atenção inerente às disciplinas intelectualizadas,

"(...) é uma coisa que não lhes é cobrada (...) há poucos problemas de indisciplina (...) estão porque querem, não estão ali obrigados. (...) «tu estás aqui porque queres, senão vai-te embora»"

a criação de uma adesão moralmente fundada, intencional é completada com uma técnica de socialização eminentemente assente no estabelecimento do hábito, que não invalida, naturalmente, a efectiva revelação de talento artístico individual e a estimulação de processos de recomposição simbólica com efeitos benéficos sobre a restante actividade de aprendizagem.

A integração nos clubes gera uma identificação aprofundada com a escola, que passa a fornecer elementos de hetero-referenciação importantes:

(...) começam a ser referenciados: «aquele tipo está no clube disto, está no clube daquilo...» (...) passa do sistema fechado da turma, para um sistema aberto, e de várias idades.

Presidente do C. Executivo

No entanto e claramente, operam dois princípios de socialização qualitativamente distintos: um transversal e promotor de uma identidade académica entre todos os alunos (o comportamento mínimo, os clubes desportivos e as artes disponíveis); um selectivo e promotor de uma identidade académica baseada no resultado científico e intelectualizado, no estabelecimento de uma identidade baseada no brio do cumprimento do ritual com mestria. Também aí, a escola fornece um sistema de socialização paralelo, como seja o clube Europeu:

(...) é uma coisa mais fechada (...) um bocadinho seleccionado. (...) podem ir à França (...) tem que haver um nível de comportamento e uma parte social... compenetrados naquilo que estão a fazer (...) é um bocadinho mais chato...

Presidente do C. Executivo

Os alunos são inscritos na causalidade alargada do seu percurso escolar: o desempenho numa unidade alargada, para a qual a própria escola contribui, pelo menos através dos resultados dos exames, que constroem cumulativamente os números do desempenho nacional, que a par com outros indicadores sintéticos, como o PIB, manifestam a Opulência de um país e a sua inscrição na própria identidade extensiva do cumprimento de um padrão que converge para um infinito imaterial.

A identidade do professor: entre a colonização do papel prescrito e a autenticidade

Enquanto que as Direcções podem efectuar, no processo de entrevista, uma correspondência estrita entre as suas ideias e a racionalidade inerente ao consenso pedagógico, a professora tem uma menor margem de manobra para se manter nos parâmetros da convenção local, vendo-se forçada a expor parte da sua máscara psíquica ao manifestar opiniões e afectos relativamente aos alunos e às situações objectivas.

Esta professora de ciências não quer, de forma nenhuma, mostrar-me qualquer tipo de fragilidade, falha ou disfuncionalidade face à visão pedagógica que aqui existe. Ela tem a sua visão pessoal, mas explora-a com cautela. Existe nos seus gestos e *faceas* uma concisão, quase austera, concentrada, que indica, não uma identificação total, mas um domínio completo dos termos do seu papel, um compromisso ético. Esta é uma professora *competente*.

Trata-se de uma pessoa simpática e comunicativa, que mantém uma reserva educada e uma disciplina sensorial constante, procurando ser clara no que diz. É-me fácil perceber, logo nos primeiros momentos de conversa, que deve ser respeitada pelos alunos, mantendo disciplina e assentando a sua relação com estes num respeito, pelo menos formal.

A professora de ciências subscreve a convenção pedagógica que me foi descrita, inscreve-se no consenso funcional. Todavia, a sua definição perante a mesma, ainda mesmo em fase de entrevista, possui um cunho pessoal, tendente a um relaxamento selectivo do papel da domesticação na criação de aprendizagem.

A perspectiva que a professora evidencia da população escolar é idêntica à dos seus colegas com cargos de coordenação, expressando, adicionalmente a dificuldade crescente que sente em conseguir criar a adesão aos rituais de aprendizagem,

(...) cada vez são menos trabalhadores, não têm hábitos de trabalho e estudam cada vez menos.

A professora vê como factor principal na origem desta degradação cognitiva e disciplinar, insuficiente retenção do modelo comportamental associado ao ideal cognitivo, desde fases precoces do percurso educativo

(...) falta de hábitos de trabalho (...) muitos deles foram passando (...) desde o primeiro ciclo (...) vão passando com muitas dificuldades e sem adquirirem aquelas regras básicas. (...)

Acresce a este facto a pressentida transferência da ênfase educativa da retenção do conhecimento para a dimensão socializadora da escola, que, na opinião da professora, não garante o seu propósito fundamental, na medida em que se dissocia da medida última do sucesso educativo: a nota.

"há pouca exigência (...) do sistema em si (...) vão passando e não interiorizaram determinadas regras (...) de atitude e comportamento, assiduidade, pontualidade, trazer o material necessário para a aula, respeitar os colegas"

A perspectiva da professora é instrumental: ela quer que os alunos aprendam ciências, se puderem, não havendo uma premissa *imediata* de adesão à segmentaridade. A sua preocupação imediata e revelada é a de conseguir o cumprimento dos rituais de aprendizagem, para os quais é necessária disciplina na sala de aula e um conjunto de materiais, cuja falta invalida o sucesso das aulas

"caderno, livro e isso [canetas, lápis] (...) nem peço o caderno de actividades porque é caro. O SASE normalmente demora imenso tempo (...) vamos colmatando isso com fichas (...)"

Tal como ocorre com os seus colegas, os alunos são inscritos em modelos estereotípicos, baseados no pressuposto de uma acção movida pelo interesse prático dos

alunos. O recorrente incumprimento dos alunos em relação aos "TPC" não é interpretada como fruto de uma ausência de modelos domésticos, ou de uma dificuldade em activar o ritual científico, de acesso à linguagem, que não se dissipa meramente com a possibilidade de fazer "os trabalhos" a um ritmo mais lento.

"TPC (…) fazem quase sempre os mesmos (…) a outra parte, nem sequer traz a ficha.
(…) para alguns alunos (…) os conteúdos não lhes dizem assim muito. Eu acho que não era este tipo (…) de ensino… para alguns deles, que seria o adequado"

Quando finalmente convidada a interpretar a fricção entre os conteúdos e as "preferências" dos alunos, a professora opera a redução às categorias do ideal educativo local:

"(…) não gostam de estudar (…) precisam daqueles trabalhos práticos que os vão formar para uma actividade. Precisavam (…) da tal via profissional… que os conteúdos programáticos os satisfizessem mais e os preparassem já com esta idade (…) 14 (…) 15 (…) 16, para uma parte prática, profissional."

O insucesso das actividades de estudo e os comportamentos disfuncionais dos alunos são reduzidos a uma questão de gosto, sendo partilhada a generalização de que a inscrição dos alunos "desinteressados" em actividades práticas serviria melhor o seu desenvolvimento cognitivo. A professora efectua uma negociação da sua postura vontade de garantir a retenção do conhecimento, com a lógica segmentar do percurso educativo, criando uma adesão ética à convenção local.

A sua perspectiva é a do inexorável imperativo institucional sobre a sua tentativa missionária de fomentar entre os alunos adesão mínima ao ideal cognitivo,

"(…) têm o exame de Português e Matemática. (…) professora de matemática fez o teste intermédio do Ministério e teve duas positivas.

(…) meia dúzia vão mesmo para o 10º ano e são capazes de ter sucesso, porque eles têm capacidade e querem mesmo. (…) outros (…) provavelmente vão enveredar por aqueles cursos profissionais. Não sei se conseguirão (…)"

A sua postura é oscilante e revela uma adesão apenas parcial às interpretações da convenção local. A premissa de uma "capacidade", quase como qualidade absoluta e universal surge como elo de manutenção da aplicabilidade universal da norma cognitiva, aliada à da intencionalidade estrita, princípio interpretativo que garante a manutenção da premissa de liberdade. No entanto, a sua interpretação dos ideais e aspirações dos alunos e pais, não é ingénua,

"os pais (…) têm a ideia (…) «o meu filho vai continuar pelo 10º, 11º e por aí…» (…) só que muitos deles andam aí (…) três anos no 9º ano."

A professora coloniza o papel prescrito, apenas integrando a esteoritipificação da comunidade parcialmente e apercebendo-se da estrutura de constrangimento que opera sobre si e o seu trabalho, embora nem sempre identificando os termos exactos da mesma.

A sua crença pessoal é revelada quando descreve os termos exactos daquelas que entende serem as condições correctas de aula, altura, em que claramente o seu discurso adquire um cunho vibrante, de autenticidade. Coerentemente com a sugestão genérica

da direcção, a professora quer mais tempo para passar com os alunos. Todavia este tempo não se destina a criar explicações individualizadas, um ensino "personalizado".

O tempo adicional, aliás, a maior frequência de aulas, destina-se a operacionalizar aquilo que lhe permite uma adesão ética ao princípio de segmentaridade do ensino: a ênfase na prática. Queixando-se da extensão do currículo, a professora explica:

"(…) ciências, para já, precisava de mais horas semanais (…) poderia ser mais prática do que é. (…) um programa enorme - eu não falto e não consigo dá-lo. (…)
[As aulas práticas correm melhor?] Essas correm. Eles visualizam (…) deveria ter mais tempo (…) aqui na aula (…) saírem daqui já praticamente com os conteúdos interiorizados."

A virtude da resposta segmentar às dificuldades dos alunos é feita, sempre, por via do carácter pedagógico que as actividades práticas possam possuir e não pela associação a um pressuposto sobre as expectativas dos alunos. Embora inscrita numa interpretação de teor limitado, a visão da professora é fundamentalmente baseada na observação empírica de que os rituais com uma componente de aprendizagem mais prática parecem garantir um maior nível de retenção do conhecimento. A sua última frase denuncia a crença na possibilidade de uma transmissão do conhecimento mais eficaz, ajustada aos seus alunos, sem que necessariamente sejam inscritos noutro tipo de percurso

Há, inclusivamente, a intuição da natureza do mecanismo que promove um certo tipo de aprendizagem diferenciada e que é veiculado, também, pela possibilidade de efectuar visitas de estudo:

Para este tipo de alunos (…) saírem, verem, conhecerem de outra maneira… fica-lhes sempre alguma coisa. (…) A aula é rotina: vem para a escola, pronto, é rotina… ali é diferente.

A *rotina*, a prática ritual codificada, inscrita nos termos das limitações sensoriais da escola e, quando não assistida pela prática de acesso restrito, fracamente compatível com a rede simbólico-material das crianças menos diferenciadas.

Tanto a actividade de laboratório, com a sua participação física e disrupção cognitiva da rotina teórica, como o clima informal e mais ou menos aleatório das visitas de estudo inscrevem a aprendizagem num tipo de atenção mais difusa. O ritual é executado de forma estruturada, mas menos exigente em termos de atenção e raciocínio consciente, permitindo a associação livre, verbalizada até, e a tradução para termos pessoais, sem a emergência de constantes momentos repreensivos, gerando o acidente heurístico.

Esta poética acidental, muito nitidamente constitui a busca desta professora, numa exploração dedicada dos rituais pré-estabelecidos, de uma forma tendencialmente domesticadora, mas buscando inconscientemente a janela de oportunidade em que os alunos tornam, finalmente, o conhecimento *seu*. Noto que é isso que a entusiasma, aquilo para o qual ela trabalha – tornar o conhecimento interessante para os alunos garantindo a sua transmissão, enquanto mantém o vago compromisso ético com a convenção local. A colonização do papel estipulado convive com a autenticidade da sua busca.

Queixa-se das condições que tem para a exploração da perspectiva pedagógica em que acredita, falando espontaneamente do que para si é mais importante,

"(…) isto é um pseudo-laboratório (…) quando quero mostrar células (…) ao microscópio (…) onde é que eu tenho as fichas para o microscópio? [aponta para canto afastado] (…) um microscópio por grupo (…) tudo cheio de [fichas] triplas (…) duas fichas, nem sei o que é que estão ali a fazer. Um sítio quase ao pé do tecto."

A sua prioridade é a realização dos rituais que implicam a participação física, material dos alunos e a existência de condições ideais para o fazer, a sua maior reivindicação. O paralelo da situação evocada com os exemplos de Helen Verran salta à vista. Apesar da caça ao acidente heurístico, a perspectiva desta professora aparenta ser a domesticação dos alunos. Nada indicia que ela procure fazer um ajustamento do ritual ao mapeamento cognitivo que estes efectuam. A criação de significados pessoais por parte dos alunos ocorre acidentalmente, devido à perda de controle consciente da situação, a colocação num "frame" automático.

Elabora sobre os constrangimentos que enfrenta, prescrevendo um espaço-tempo ideal para as actividades que lhe parecem ser as mais adequadas e que se encontra em coerência com a convenção local:

"(…) turma também é um bocadinho grande (…) simplesmente é preciso arranjar (…) uma estratégia. São muito longos (…) 90 minutos (…). Já tive 45 minutos (…) é pouco… os 90 é muito. Cansa (…) é sempre preciso ter outra actividade: uma ficha, projector (…)"

As limitações de dimensão das turmas, a longa duração das aulas, são, tal como para os seus colegas, empecilhos, requerem uma estratégia… existe uma adaptação à prescrição institucional, em que o entretenimento dos alunos constitui uma mera estratégia nesse sentido. A dissonância entre o papel e a convicção é aqui quase total e meramente mantida pela adesão ética *desta* professora.

A integração criativa de elementos externos parece ser promovida por esta professora, o que me dá uma indicação adicional sobre a ocorrência pontual de nexos de troca simbólica,

"A disciplina de ciências é enriquecida com isso (…) falam da telenovela em que havia o clone (…) exemplos de doenças (…) do dia-a-dia, ou de algum familiar (…) parceria [com outras disciplinas, fora da escola]"

A integração de elementos externos, todavia, parece ser inscrita criteriosamente nos termos das sequências rituais. A professora não demonstra querer interpretar os comportamentos disfuncionais (contrários à rede activada pela professora e pela convenção local) como expressões dos alunos destinadas a interpelar o conhecimento. Em especial, os alunos que entrem em ruptura com os termos da socialização de base, o papel convencionado do aluno, tendem a ser estigmatizados como desinteressados… "maus":

"Aliás, ele dá bem nas vistas. (…) Eles [os alunos "alinhados"] foram àquela actividade (…) portaram-se lindamente (…) estiveram interessados (…) O Eurico nem sequer foi (…) disse que não lhe apetecia. Ele (…) gosta de dar nas vistas. Mas (…) até gosta de ter boas notas (…) até gosta de ciências."

O Eurico não é discreto, entrando em ruptura com um dos critérios cognitivos da socialização ao papel de aluno. O Eurico é, por isso, estereotipado como desinteressado. Todavia, e atestando a dualidade da sua actividade e exploração pessoal, a professora revela o seu *insight*: ele gosta de ter boas notas e gosta de ciências. Nitidamente o Eurico é, para esta professora, um caso apaixonante, denunciado pela emoção que desperta.

A professora revela uma admissão muito resiliente das perspectivas dos alunos, mas uma admissão que desempenha um papel no seu *método*. Os alunos, por sua vez aparentam fazer o mesmo, em especial nos momentos em que a rede interpretativa da ciência se entrosa na sua, afectando o seu dia-a-dia. O caso de uma aluna bulímica na turma suscita a emergência de um confronto prático, presente e directo entre perspectivas dos alunos e perspectivas científicas:

"(…) tenho aqui casos de obesidade (…) No ano passado foi feito (…) o IMC (…). Há sempre aquela brincadeira, mas eles tentam proteger-se. (…) esta turma é a junção de duas (…) no primeiro período foi complicado. Havia aquela protecção."

O índice de massa corporal, limiar *científico* e agressão cognitiva que define o que popularmente é o "gordo" dos outros, aceite e integrado no jogo do grupo, amenizado pela resiliência protectora, que suaviza a dor do novo: a análise quantificada da ciência e as suas lógicas de agrupamento; o entrosamento com novos colegas, outros que se tornam "nós". Existem resistências, mas nada denuncia que haja uma fronteira rígida entre o grupo de alunos e a professora, um lugar de autoridade que crie um afastamento determinante entre o papel do aluno e do professor. Parece ser antes, que se verifique a transferência efectiva das funções paternas para a professora, na medida em que ela sustente as qualidades do adulto "respeitável". Há autoridade, mas também há amizade, confiança e empatia. Quando pergunto à professora se acha que os alunos a consideram parte do grupo ela responde:

"Eu acho que eles me encaram como pertencendo ao grupo (…) sabem que podem contar comigo."

Observação - As aulas de ciências do 9º B

A situação de observação foi privilegiada. A turma encontrava-se dividida em dois grupos, sendo que, num deles, se encontravam todos os alunos com ascendentes Africanos. Como ponto de partida, tal fornecia-me condições quase experimentais para observar, de modo diferenciado, o efeito de caracteres étnicos sobre as dinâmicas de aula e aprendizagem e os efeitos dos caracteres sócio-económicos.

Na verdade, não só alguns desses elementos se tornariam evidentes, como a própria dinâmica dos dois grupos, devido a características de individualidades se revelaria de apreciável riqueza para compreender aspectos da relação alunos-professor e da relação alunos-alunos.

O quadro da página seguinte destaca alguns aspectos que enquadram os alunos[278] da turma nos termos das variáveis estruturais que no PISA se revelaram mais influentes sobre os resultados (escalão sócio-profissional dos pais, naturalidade/etnia), as características que foi possível recolher sobre a dimensão e estabilidade do lar, as expectativas reveladas pelos alunos aos professores e a percepção sintética da directora de turma sobre os alunos. A informação contém algumas imprecisões e atém-se à qualidade da informação recolhida.

No mesmo quadro são apresentadas as notas do teste de ciências no final do período lectivo em que foi feita a observação e o número de negativas que os alunos tiveram no período anterior.

[278] Alguns nomes encontram-se alterados.

Q. 43 - Síntese Enquadradora dos Alunos do 9º B										
Nome	**Resultado do Teste %**	**Negativas 1º Período**	**Etnia/Naturalidade**	**Idade**	**Profissão Pai**	**Profissão Mãe**	**Pessoas com quem vive**	**Descrição DT**	**Expectativas Profissionais**	**Observações**
Ana C	53	6	Portuguesa	13	Estucador	Cozinheira (4ª cl)	Pais e irmão	Desmotivada	n.d.	
Ana F	42	7	Portuguesa		n.d.	Empregada de Limpeza	Mãe	Dificuldades de Aprendizagem	n.d.	
André	50	4	Português		n.d.	Auxiliar Educativa	n.d.	n.d.	GNR (Mãe)	Disléxico, com acompanhamento
Caroline	65	6	Brasileira		Segurança	Cabeleireira	n.d.	Desinteresse inicial	n.d.	Recém-Chegada a Portugal
Cátia	38	7	Portuguesa		n.d.	Doméstica	Mãe, padrasto e 5 irmãos	Emotiva, dada a explosões.	n.d.	Tem problemas cardíacos
Cláudia	73	2	Africana	13	Trab. Constr. Civil (4ª cl)	Doméstica (4ª cl)	Pais, avós, tia e irmão	Boa aluna	n.d.	
Cristiano	34	4	Português	14	Pedreiro	Supervisora de Limpeza	Mãe, padrasto, avô e irmão	n.d.	Juiz	"pais pouco interessados"
Eurico	51	9	Português/Cigano	16	Detido	Vendedora Ambulante (ex-detida)	Mãe, irmã	Agitado, inteligente	n.d.	Historial de tráfico de droga na família. Irmã é encarregada de educação.
Diogo	53	3	Português	14	Montador Chefe	n.d.	Pai, madrasta e 3 irmãos	n.d.	n.d.	Abandono materno em idade precoce
Gonçalo	82	0	Português		Desempregado	Desempregada	n.d.	n.d.	n.d.	
Hugo	74	1	Português	17	Ladrilhador	Empregada de Limpeza	Pais	Calmo, trabalhador	n.d.	O irmão é de outro casamento.
Jaime	49	7	Português		Guarda Fiscal	Desempregada	n.d.		Arquitecto	
Joelle	43	1	Senegalesa	16	Pedreiro	Doméstica	Pais e irmã (?)	Dificuldades com a língua	n.d.	Tem 7 irmãos.
Joseley	80	1	Português/S. Tomé		Canalizador	Pasteleira	Pais e irmãos (?)	Aluno de cincos, baixou ao longo dos últimos 2 anos para quatros	n.d.	

Liliana	73	1	Portuguesa/Africana		Ladrilhador	Empregada Doméstica	Pais e 4 irmãos	n.d.	n.d.	Dificuldades económicas
Maria	44	3			n.d.	Doméstica	Avó (?)	n.d.	n.d.	Tem 2 irmãos
Nuno	49	8	Português	15 (?)	n.d.	n.d.	Avós	n.d.	n.d.	Pais emigraram com irmã. Ele voltou.
Rúben C	40	1	Português		Mecânico	Empregada de Limpeza	Mãe e irmã	n.d.	Historiador	Dificuldades económicas
Rúben F	35	4	Português	17	n.d.	Empregada Doméstica	Mãe	n.d.	Arquitecto	Vocação para desenho. Muitas dificuldades escolares.
Soraia	39	7	Portuguesa	16	Empregado de Mesa	Doméstica	Pais e 2 irmãos	Tem dificuldades.	n.d.	Pais participativos. Soraia e Tatiana são melhores amigas.
Tatiana	32	6	Portuguesa	15	Desempregado		Pais e irmã	n.d.	n.d.	Muitas faltas por razões familiares.
Terezita	38	1	Portuguesa/S. Tomé		n.d.	Empregada de Limpeza	Mãe e 4 irmãos	Verbalmente agressiva	n.d.	Dificuldades económicas. É agitada nas aulas. Fisicamente mais desenvolvida que as colegas.
Tiago	46	7	Português		Carpinteiro	Desempregada	Pais e avó	n.d.	n.d.	Alvo das provocações dos *bullys*. Ausência de aulas sem conhecimento de pais. Não faz E. Física.
Vera	83	0	Portuguesa	14	Pedreiro	Doméstica		Melhor Aluna	n.d.	
Zélia	53	4	Portuguesa		Reformado	Empregada de Limpeza		Dificuldades educativas	n.d.	Pai idoso (77 anos) e mãe jovem (35)

A observação do quadro 4 permite compreender a crueza do discurso do presidente do conselho executivo e da directora de turma. Os pais dos alunos predominantemente possuem ocupações de baixo nível sócio-profissional, em coerência com o padrão global da escola. São diversas a situações de alunos com lares potencialmente instáveis, havendo vários divórcios, casos de abandono infantil e casos de criminalidade. Há lares atípicos e um certo número de famílias de grande dimensão, onde convivem indivíduos de três gerações, algumas em situações de pobreza (possivelmente mais do que as documentadas).

Um número apreciável destes alunos revela dificuldades claras de aprendizagem e problemas de agressividade física e verbal. Os resultados escolares são débeis, havendo muitos alunos com mais de cinco negativas e diversos que já repetiram anos e se encontram no seu último ano regulamentar, enquanto alunos da via geral.

Deve ser assinalado que, embora a indagação estrutural tenha sido rigorosa, o levantamento das características dos alunos foi reservado para um momento posterior à observação das aulas. O registo da dinâmica de aula foi feito ao longo de uma série de sessões de observação (registo em anexo), sem qualquer pressuposto sobre as características individuais senão os mais óbvios: os ascendentes Africanos de alguns alunos, o que me fosse revelado pelos sinais dos outros alunos.

O objectivo foi simplesmente o de limitar o meu próprio preconceito na observação e manter uma atenção tensa, empática, através de um pressuposto de ignorância relativa que permitisse a emergência de uma relação de observação local e *genuína*. Apenas no fim a observação foi confrontada com os elementos abaixo apresentados.

Nesta, como algumas outras escolas, para encontrar a diversidade sócio-cultural necessária para proceder ao estudo, tive de ir para a turma "B". Podendo ser variável a posição no alfabeto de escola para escola, adopta-se o hábito de fazer uma segmentação não oficial dos alunos. Esta turma B contém alguns dos alunos-problema, embora se note um esforço organizativo para criar uma heterogeneidade mínima.

No entanto, nesta turma B, apesar de possuirmos pouca informação, nota-se que, mesmo no seio de enormes dificuldades económicas e de ambientes pouco favoráveis ao sucesso escolar, as expectativas e desejos destes alunos tendem a ser elevadas. Alguns deles querem ser arquitectos, historiadores, juízes, mesmo quando institucionalmente o sistema os quer encaminhar para vias vocacionais que poderão dificultar estes projectos.

Como se referiu, a turma frequenta a aula de ciências dividida em dois grupos, estrategicamente organizados em articulação com a disciplina de Físico-Química. Cada grupo tem uma aula semanal de 90 minutos, em dias separados.

Diário de Campo: Impressões

Os corredores pululam de miúdos, que correm excitados, emitindo gárrulos selvagens e risos. Olham-me com estranheza. Sabem que não sou dali e que ali estou, *a fazer qualquer coisa*. Não sou um encarregado de educação e percebem-no. Falo muito com os professores, quase de igual para igual, mas não pareço ser um professor. Os alunos mais velhos às vezes encostam-se perto de mim. Querem-me ver melhor.

Espero pela professora. Evito passar demasiado tempo na sala dos professores. É um ambiente que me permite recolher impressões paralelas sobre o que os professores pensam, sobre as suas hierarquias internas e formas de socialização. Todavia encaram-me com muita estranheza e sentem-se algo desconfiados, tendo de os tranquilizar sucessivamente sobre o facto de não estar a conduzir uma avaliação para o ministério.

A professora de ciências, depois de um primeiro momento de desconfiança, encontra-se à vontade comigo. Quer fazer boa figura, é claro, e o seu nervosismo reminiscente prende-se exclusivamente com isso. Parece-me que, todavia, uma vez em cena de aula, tal como os alunos, rapidamente se esquece que eu ali estou, no fundo da sala.

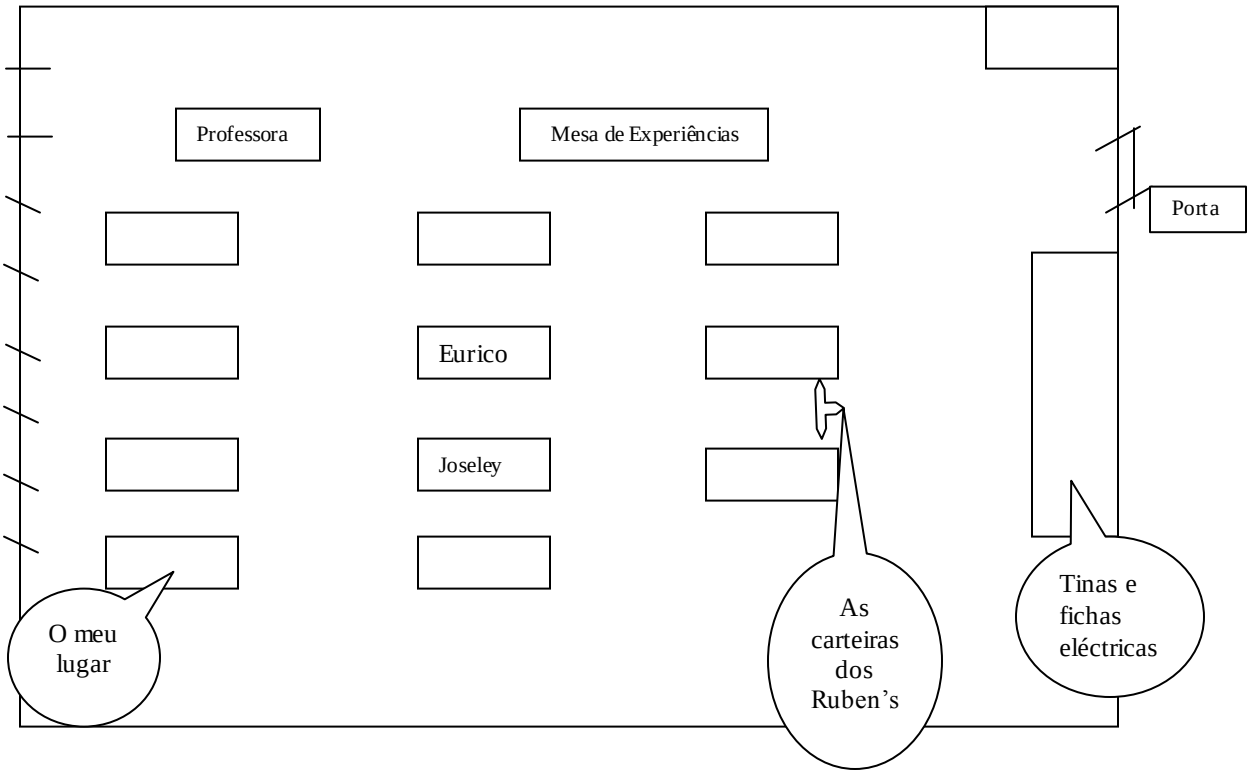
Procuro não lhe expressar as minhas perspectivas e explico-lhe como isso poderia cabotinar a sua actuação. Ela acha razoável e lógico, concordando, apesar de uma relativa curiosidade. Conduz-me com segurança e algo divertida por entre a multidão de crianças que se empurra. É uma mulher já madura, embora ainda jovem, com experiência naquilo que faz. Nota-se que goza do respeito dos alunos. Uma figura, no seu todo agradável, disciplinada, transmissora de uma impressão de ordem, mas não de rigidez.

A variedade salta à vista. As crianças negras saltam à vista, com a profusão de estilos de cabelo e uma expressividade apenas rivalizada pela das crianças ciganas, rapazes e raparigas, todos muito rápidos e agitados pateando os espaços. Há muitas crianças também discretas, olhando de soslaio, em silêncio, sentadas. A professora leva-me, por entre potenciais solavancos, com os meus sentidos cheios de movimento e de eco à sala onde passarei o meu tempo com o Grupo 1 e o Grupo 2:

Grupo 1 - Grupo genericamente mais vivo e activo, embora com o um menor nível de desempenho nos testes. É o grupo do Eurico, cigano, falador, muito activo e que se senta no centro da sala, actuando como um pólo de forças entre os seus extremos.

Grupo 2 - Um grupo mais calmo, por vezes quase inactivo, mas que contém os melhores alunos da turma. A Cláudia e a Vera sentam-se numa carteira na dianteira, em frente à mesa de experiências. A Vera adopta muito claramente uma postura de "melhor aluna", descontraída, com a sua discreta companheira de carteira Cláudia, negra, tímida, com uns enormes óculos e um vestuário onde predominam as imitações de camisolas Benneton e lenços de seda. Este é também o grupo do Joseley, com origens São-Tomenses, discreto e tímido como a Cláudia, um aluno com resultados habitualmente bons. No canto mais isolado da sala encontram-se normalmente Ruben C e Ruben F, emparalhedados por nomes e por outras afinidades.

Figura 1 - A sala de Aula



Sento-me, depois de uma explicação curta do meu propósito ali, simplificada e destinada a esclarecer sem motivar desconfiança e tensão, precedida por uma introdução da professora. Escolho um lugar no fundo da sala, discreto e que dificulte a tenção sobre a minha pessoa, conflituante com o ângulo de visão necessário para acompanhar a exposição da professora, dos outros pontos da sala.

É uma sala convencional de ciências da natureza. Carteiras altas com bancos de altura ajustável. Uma área, à direita, com uma grande bancada de parede, suportando tinas, torneiras, alguns microscópios e fichas de electricidade. Uma mesa grande, em frente à turma, destinada ao desenvolvimento de actividades experimentais. Uma pequena sala de arrumos junto à secretária da professora, com retroprojectores, equipamentos multimédia, materiais experimentais. A parede esquerda, com janelas, criando um generosa admissão de luz, controlável através de estores de correr. Ao fundo da sala, armários, com amostras geológicas.

Não é um ambiente educativo de luxo e com equipamentos de ponta, mas parece-me possuir o que é essencial para o desenvolvimento das actividades que habitualmente decorrem nestas aulas.

Acompanho os alunos ao longo de quatro momentos de interesse: uma actividade experimental, a preparação e correcção dos testes, a auto-avaliação

Os miúdos parecem tolerar bem a minha presença, a professora também. Tudo está a postos.

Utopia e domesticação: exposição teórica, dinâmica dos trabalhos de casa e dos testes

Quando finalmente chegamos ao contexto de aula, a utopia educativa corresponde a um entrosamento matizado das normas institucionais, com um consenso pedagógico local, por sua vez sujeito ao cunho das crenças pessoais do professor. A ocorrência de conexibilidade entre as redes simbólicas de Moscas e Utopia será o que facultará a possibilidade de sucesso do processo de ensino.

Em geral, o processo favorecido por Utopia para criar adesão dos habitantes de Moscas ao ideal oferecido é o de os procurar domesticar, moldando os seus mapas simbólico-materiais à medida de uma iterabilidade que expresse uma causalidade científica. Os professores, vulgarmente, criarão exposições teóricas exclusivamente assentes em exemplos-tipo, fazendo uso de um vocabulário que apela às lógicas de agrupamento científicas, termos agremiadores, carregados de significado e com papéis precisos na causalidade exposta.

Na ausência de momentos que veiculem traduções, planeadas ou acidentais, muitos alunos, num ambiente desfavorecido e multicultural, poderão sentir dificuldades em aceder à rede simbólico-material activada pelos rituais de aprendizagem. As suas tentativas de interpelação, quando ocorram, poderão ser disfuncionais. Pelo que observámos, nas aulas de ciências, existirão três rituais caracteristicamente dominados por dinâmicas domesticadoras: a exposição teórica, a correcção dos trabalhos de casa e as actividades associadas à hetero-avaliação (revisões, testes, correcção).

O traço característico das actividades de domesticação é a criação de correspondência a uma norma cognitiva, a criação de um cumprimento da norma, que é posteriormente testado. A actividade de domesticação não exige um integração ou compreensão profunda dos significados e da lógica subjacente, mas sim a retenção dos termos e da estrutura interpretativa: é eminentemente uma actividade que pode ser conseguida através de um exercício de memorização e inculcação de hábito.

Quando inscrita no contexto de uma actividade teórica e abstracta, cria, apesar da predominância do mecanismo do hábito e da memória, sobre o da compreensão apropriativa, a exigência de um elevado nível de atenção consciente, que permita a execução detalhada e sequencial dos rituais de aprendizagem, retendo os nódulos simbólicos da rede: os conceitos científicos, agremiadores.

A dinâmica da turma perante estes rituais duros de domesticação é distinta entre os dois grupos. Os grupos são muito diferentes no seu funcionamento e têm uma composição cultural diferente. No primeiro grupo, a figura exuberante do Eurico, constantemente interpelando a professora e os colegas, marcando a ocorrência de instâncias tradutoras e frequentemente colocando-se no centro das fricções simbólicas. Procura proteger os colegas, colocar o conhecimento em termos simples. No segundo grupo, a presença dos melhores alunos da turma, conjuntamente com o grupo de alunos Africanos. As raparigas concentradas em cacho à minha frente, o Joseley um pouco à frente, à minha direita, quase sempre discreto, algo silencioso.

A inculcação do ideal cognitivo da escola encontra-se, antes de mais, reflectido no cumprimento das regras básicas de socialização subjacentes à convenção local do papel do aluno. A campainha dá o mote, marcando os tempos e os fluxos de um espaço que se

encontra inscrito numa sala, em corredores, num edifício construído num terreno rodeado por redes de metal. Os toques de entrada prescrevem movimentos centríptos que fluem do exterior para as carteiras onde os alunos se sentam, a horas e dias definidos de uma semana cristã.

Segundo a prescrição do papel, os alunos devem seguir este fluxo, de modo ordeiro, sendo discretos, asseados, bem-comportados. Segundo esta prescrição, ainda, devem respeitar a autoridade do professor, não interrompendo constantemente exposições, seguindo instruções. Não devem ofender os colegas. Devem manter-se sentados nos seus lugares, sem gerar perturbação nas aulas.

As aulas mostram-me que o cumprimento das regras de socialização é genérico. Os alunos são progressivamente socializados ao seu papel. Seguem o estímulo da campainha dia após dia, embora com atrasos frequentes, que a professora por vezes pune com faltas. Os hábitos domésticos nem sempre se encontram coordenados com o papel prescrito pela escola: por vezes os alunos chegam atrasados, sonolentos à primeira aula da manhã.

A professora pune os desvios comportamentais com repreensões e faltas, visando atrasos, ou perturbações dos rituais de aprendizagem. O recurso a silêncios dramáticos e pausas é acompanhado de instruções comuns a toda as aulas para definir os momentos e reconduzir a atenção dos alunos quando há interrupções dos rituais.

Todas as aulas possuem um momento de entrada mais ou menos agitada, seguido de um período, normalmente curto (5 a 10 minutos), de estabilização, onde a professora dá informações genéricas e troca impressões com os alunos. A instrução "sumário" é, normalmente, o que chega para que se gere silêncio e aumente o grau de compromisso dos alunos com o cumprimento mínimo do papel.

Um efeito semelhante é conseguido em períodos intermédios da aula através da instrução "escrevam no caderno". A escrita, em geral, possui um poder de acalmia e conformação cognitiva. Trata-se de uma técnica que cria adesão automática ao ritual, através de um envolvimento físico que todos conseguem cumprir, independentemente do grau de compreensão que possuam relativamente aos conteúdos e à lógica evocada. A conformidade com o padrão cognitivo inerente à socialização ao papel de estudante é imediata.

Ao período de estabilização segue-se a maior parcela da aula, que se reparte entre a exposição teórica e as actividades práticas, havendo, em geral momentos de participação dos alunos e diálogo. No contexto de aulas de 90 minutos, este período parece encontrar-se repartido entre o desenvolvimento de um ritual central e a colagem de uma actividade acessória, destinada a entreter pedagogicamente, até ao fim da aula. As aulas são, nitidamente, esgotantes para a professora.

Um pouco antes da saída (cerca de 5 minutos) há, em geral, alguém (professora ou aluno) que faz uma chamada de atenção ao esgotamento do tempo de aula e inicia-se, entre sínteses de matéria e observações comportamentais, a arrumação. A saída é, quase sempre, abrupta e apressada.

Os momentos de transição entre momentos de aula, são habitualmente momentos de fixação do *set* comportamental, em que a professora procura estabelecer o que espera dos alunos dando, no final de cada actividade a sua opinião sobre o seu desempenho. Na primeira aula, enquanto se sentam e dado que é a primeira vez que eu ali estou ela traduz esta premissa numa frase sintética: "Portem-se normalmente".

Este "normalmente", a prescrição do papel convencional do aluno, tornou-se claro, alvo de chacota durante uns minutos, visto que não visou incentivar o comportamento espontâneo, mas sim activar a rede simbólico-material em que se inscrevem as regras mínimas de interacção associadas ao papel do aluno. Não que os alunos conheçam o regulamento, ou o tenham presente, mas, como disse o presidente do executivo, "já sabem o que é a escola".

A repreensão e a ironia, como modo de estabelecimento da conformidade cognitiva é a estratégia mais comum. Trata-se de uma técnica que não produz os melhores efeitos, visto criar resistências entre os alunos, mas é recorrentemente utilizada. A repreensão ou ironia surgiu por diversas vezes como forma de conseguir conformidade cognitiva, em especial no período de estabilização.

O sumário, por sua vez, informa-os sobre a natureza dos rituais a cumprir. Em geral, o silêncio da professora, no final de cada ritual, informa sobre um cumprimento comportamentalmente satisfatório.

A correcção dos trabalhos de casa, vulgarmente feita no inicio da aula, constitui um dos rituais mais rígidos, visto proceder, no essencial a uma revisão sintética da conformação do desempenho dos alunos com a o padrão cognitivo da ciência. Os trabalhos de casa constituem ritualizações diferidas e, na medida em que não apelem a uma expressão individualizada, apenas pretendem ampliar o tempo de domesticação, transferindo-a para o espaço doméstico. A sua correcção é tensa e coloca potencialmente em público e perante a professora, de forma não dissimulável, a incapacidade de proceder à ritualização – a sua incompetência, mas também a do seu meio doméstico.

Trata-se de um momento em que as defesas dos alunos são activadas, o que pode ser contra-producente, se feito no início de uma aula. A vontade de ser visto pela professora como um bom aluno e o desejo de reforço narcísico conduz alguns alunos a participar durante esta fase da aula. No exemplo aqui destacado, os alunos tinham que completar e interpretar uma árvore genealógica que explicava a transmissão de uma característica genética. Era também solicitada a elaboração de uma matriz, o xadrez Mendeliano, que efectuava a inscrição da lógica genética em noções probabilísticas.

A aprendizagem a executar tem um nível apreciável de complexidade e exige um domínio considerável de conceitos – ADN, gene, dominante, recessivo, hetero/homozigótico, probabilidade – e relações de causalidade científica. Os alunos são colocados perante um conjunto de objectos técnicos assentes nestas codificações, que efectuarão a mediação da relação entre eles e o professor.

A ficha de trabalho, o TPC, não cria espaço para grandes traduções contextuais e a professora não as motiva. No grupo 1, o activo Eurico, no centro da sala interpela a professora com uma energia contagiante, sempre no sentido de traduzir o conhecimento para termos familiares. Diz frases como "a miúda casou-se com o tipo", que traduzem

com exactidão a lógica da hereditariedade. Acerta todas as perguntas e veicula o acesso dos colegas à compreensão da correcção. É um aluno muito atento e extremamente interessado, mas com baixa conformidade relativamente ao papel de aluno, que coloniza, de uma forma muito característica.

A sua actuação torna-se paradoxal para a professora; é compreensível a paixão que este rapaz suscita. Protege os colegas sempre que sente que a professora os vai repreender, antecipando-se e colocando o conhecimento em termos acessíveis, refraseando as interpelações disfuncionais dos seus colegas e conectando-as com a matéria.

O Eurico mantém a disciplina e atenção entre os colegas, falando para este e para professora, que provoca, sem malícia. Consegue motivar os colegas com maiores dificuldades a participar na correcção do TPC, escudando-os, diluindo as tensões provocadas pelas repreensões e assumindo os maiores riscos. É um líder construtivo, que gera um grupo inclusivo, envolvendo todos os colegas e a professora. Curiosamente, é no grupo do Eurico, o mais fraco em termos de desempenho nos testes, e onde os alunos parecem ter maior desconforto no seguimento das matérias, que as aulas são mais produtivas e eficazes.

Os exemplos e curiosidades de manual que a professora invoca, inscritos numa linguagem de medidas exactas e quantidades, e que suscitam um interesse morno por parte dos alunos, são contrapostos pelo Eurico a exemplos diários, habituais. A árvore genealógica é árvore da própria família, que na sua comunidade de origem tanta importância tem. A tradução é tripla: entre a rede científica, a da sua comunidade e a dos colegas.

A professora mostra-se claramente dividida. Enquanto acolhe nitidamente com gosto os contributos do Eurico, transformando-os em instâncias tradutoras de elevado potencial, ao inserir os seus comentários de senso comum na rede do termos agremiadores da causalidade científica, sente-se, todavia na necessidade de o repreender. Ele viola constantemente os termos do seu papel e a professora manifesta o seu desagrado em frase como "Eurico, devias era saber como é que te portas numa sala de aula!" a que Eurico reage invocando a injustiça das suas notas positivas na disciplina, mas insuficientes para o tornar "bom", porque nitidamente ele tenta ser bom.

As coisas correm de maneira diferente, no grupo 2, que não beneficia de uma figura que promova a ocorrência de tradução entre redes simbólicas. Neste grupo as fricções tornam-se mais claras, bem como a operação de estereótipos, sendo os momentos de retirada e defesa muito mais frequentes. Ironicamente, este é o grupo onde se encontram os melhores alunos.

No grupo 2, a inactividade e falta de participação são quase totais, no momento da correcção do TPC. As tentativas habituais, de motivar a participação através de ênfases e silêncios, criando espaços de intervenção têm pouco efeito. Os alunos têm medo de errar, ou de ser expostos como pouco trabalhadores, incapazes. Ao fim de algum tempo, todavia, há participação, a professora parece aliviada.

Apenas os alunos com ascendentes exclusivamente Europeus, brancos, participam. As crianças negras, com origens Africanas, mantêm-se em silêncio, parecem desinteressadas. A surpresa, todavia surge.

Os alunos que participam, agora, efusivamente, arriscando respostas, erram constantemente, não têm vergonha de o fazer. Terezita, uma aluna negra, finalmente fala e no contexto da exposição sobre a árvore genealógica, atira uma resposta absurda, na causalidade evocada: "é a prima". A professora entende esta interpelação como provocatória, sabotadora. Significativamente, o termo "primo" é utilizado com muitas acepções entre a comunidade Africana, configurando um significado global de familiaridade, ancestralidade e invariável relação entre os membros da comunidade - todos são primos.

Terezita pode ter errado deliberadamente, mas foi um erro carregado de simbolismo e significado. Adicionalmente, ela sabe as respostas: sussurra-as antes da professora as proferir. A sua intervenção parece ter o efeito de motivar os restantes colegas com origens Africanas a participar, como se fosse necessário criar o espaço para o erro e o risco, tendo a intervenção da Terezita promovido esta possibilidade.

A presença de uma ansiedade de estereotipificação ganha contornos claros: os alunos Africanos intervêm agora, e quase sempre de modo correcto, contrariamente aos seus colegas. A dificuldade na emergência de uma identidade académica parece residir no medo de se ser visto como lento, atrasado, incapaz, diferente. Uma situação segue-se, que me faz crer mais neste facto.

Joseley, o rapaz com raízes em S.Tomé, intervém, agora, na componente da ficha que suscita mais dificuldades, o xadrez Mendeliano. Trata-se de um exercício que inscreve a lógica hereditária num esquema matricial e que lhe adiciona uma noção probabilística. Este exercício requer um domínio conceptual elevado e a realização de duas abstracções sucessivas, que no final produzirão um número. Joseley é o único que parece seguro e arrisca responder.

A professora pergunta qual é a probabilidade de um filho ser rapaz ou rapariga e a resposta é 50%. Joseley responde "só há duas hipóteses", a professora repete a pergunta, ele reformula "é um sobre dois", a professora mantém ainda a questão, enquanto Terezita diz algo em defesa de Joseley, que nitidamente efectua uma retirada defensiva, com um ar envergonhado, tentando esconder as mãos e baixando a cabeça. Ninguém responde. A professora diz "50%".

Notoriamente, a professora mantém a dinâmica domesticadora, perante o tímido Joseley, que faz o mais difícil: desenvolver o raciocínio probabilístico colocando em relação as hipóteses e o número de tiragens ao dizer "um sobre dois". O objectivo da professora é chegar a uma noção percentual, conforme à especificação programática. Não existe troca, sequer dentro da rede científica. Tal gera-me a suspeita forte de que a versão do conhecimento activada nas escolas seja, em si mesma, insularizada do restante conhecimento científico. Literacias especializadas, sob uma premissa domesticadora.

A ausência de um reforço narcísico, aparentemente não consciente por parte da professora, minou a autoconfiança de Joseley. Ele tem um medo efectivo de ser estereotipado, apesar da sua competência como aluno e expressa-se com muita timidez. Por estar numa carteira recuada é alvo das distracções provocadas por Rúben F e Rúben C. Rúben F trata-o com termos que colocam em evidência os ascendentes Africanos e as suas características fisionómicas.

Os termos utilizados não são excessivamente agressivos, mas Joseley não os aprecia, demorando a reagir, algo contraído. Todavia, a sua reacção final vai no sentido de os aceitar e de, por vezes, dar continuidade à distracção, envolvendo-se em movimentos geradores de perturbação na aula. A sua necessidade de ser aceite, incluído, sobrepõe-se, aparentemente, ao seu cumprimento do papel de aluno. Aparentemente, segundo os professores, o seu desempenho tem baixado em geral, comprometendo a sua competência cognitiva na rede científica: " era um aluno de cincos, agora é de quatros", "é arrastado pelos outros, principalmente o Rúben".

A Terezita efectua, para este difuso sub-grupo Africano, ligado pela afinidade óbvia das suas origens e tom de pele, a função de protecção que Eurico exerce para os seus colegas menos capazes de compreender o discurso científico. Todavia, a Terezita oferece uma protecção especializada nos problemas do seu grupo, veiculando a expressão, permitindo que a vergonha se dissipe.

O mesmo tipo de tensão sentida nas correcções dos "TPC" é sentida na preparação para o teste e na sua correcção, mas de modo mais acentuado. Estas aulas constituem concentrados de transmissão dos parâmetros cognitivos, em que se torna explícita a ênfase do treino na domesticação tendente à memorização articular, causal dos nódulos-termos da rede simbólica científica.

Tratam-se de aulas ricas em objectos técnicos, em micro-execuções de rituais de aprendizagem, com esquemas, manuais, fichas, projecções e tudo o que possua ligações com a possibilidade de ritualização diferida: o estudo.

No primeiro grupo, a presença do Eurico possibilita exemplos ricos, actuais e próximos, bem como a tradução para termos comuns. Eurico cria analogias entre cobras a mudar de pele, o *pealing* de Lili Caneças e o transplante de tecidos, com raciocínios inteiramente certeiros sobre as relações de causalidade descritas, que a professora se limita a precisar. Nos restantes momentos, a aula é uma recitação causal, que soa a um catálogo de termos. Explicitamente a professora pretende que os alunos retenham estes termos. A invocação de raciocínios e lógicas contextuais apenas ocorre devido à exuberância do Eurico.

No segundo grupo, a situação muda acentuadamente. Novamente, na ausência das interpelações de Eurico, que criam nexos de tradução através de uma relacionalidade construtiva que se estabeleceu entre este a professora, o modo de transmissão predominante torna-se a domesticação.

Dada a enorme saturação da rede activada pela professora numa aula de revisões, onde pululam palavras longas e estranhas, bem como acrónimos soltos, as resistências dos alunos mais fracos disparam. Apesar de aqui se encontrarem os melhores alunos, a aula revela-se morosa e exigente para a professora.

As boas alunas Cláudia e Vera mantêm-se com atenção, com participações pontuadas e discretas. Joseley acompanha, participando muito, demonstrando compreensão e domínio dos conceitos. Terezita provoca muita agitação, parece estar pouco à vontade com partes da matéria e quer exclui-la do teste.

No canto mais afastado da sala cresce um enorme burburinho. É um burburinho mais ou menos constante nas aulas deste grupo e acentua-se fortemente quando a dinâmica dominante na aula é a da domesticação num através de um ritual particularmente árido e distanciado do contexto. Reagindo a esta perturbação, no final da aula de revisões do grupo 2, a professora verbaliza frustração, pela alegada falta de trabalho que os alunos revelam.

O principal causador da perturbação e origem constante é Rúben F. Rúben F é mais velho, tem nítidas dificuldades em acompanhar a matéria e detesta sentir-se excluído. É ele que no último dia de aulas virá vestido a rigor para o jogo de futebol da escola, com equipamento profissional e t-shirt do Cristiano Ronaldo. Faz comentários racistas a Joseley, e machistas à Vera, ambos bons alunos.

Rúben F tem grandes expectativas, mas sente-se muito frustrado por não conseguir acompanhar as aulas. As suas tentativas destrutivas são constantes e intensifica-as quando percebe muito pouco do que está a ouvir. Ofende Joseley quando este recebe o teste com uma boa nota, perante a sua negativa baixa, "quanto é que tiveste, *black*?", ofende Vera quando esta se voluntariza para uma actividade experimental, dizendo que ela tem pouca habilidade para a cozinha, onde, aliás, deveria estar.

Rúben F tem uma enorme dificuldade em estabelecer uma identidade académica e utiliza interpretações esteriotipificadoras, que podem ter efeitos depressores sobre os outros alunos, como parece ocorrer com Joseley, ele próprio em busca de uma identidade. Naturalmente, a estereotipificação tende a aplicar-se sucessivamente e mais a si mesmo, perante uma vocação e um sonho (desenho, arquitectura) cada vez mais sentidos como um naufrágio nas costas de um mar de notas negativas e do limite etário para a permanência na via geral de ensino.

O dia-a-dia de aulas contribui para a cristalização de uma identidade avessa à aprendizagem de conteúdos científicos, através do estabelecimento de um ciclo vicioso: Rúben F perturba os rituais de aprendizagem e é severamente repreendido pela professora, reforçando a sua culpa e as suas resistências. Cada vez mais apegado às suas idealizações identitárias inscreve os outros, particularmente os bons alunos, em estereótipos que reduzam a ameaça que constituem à sua própria identidade: “o preto”, “a mulher”. Torna-os em objectos menores da sua constelação simbólica, na qual cristaliza progressivamente. No final da aula de revisões do grupo 2, a professora verbaliza frustração, pela falta de trabalho que os alunos revelam.

Na sequência do teste, a aula de correcção faz emergir, em definitivo, a natureza das fricções simbólicas. Quando a professora pergunta se o teste correu bem, há um aluno que diz "tinha palavras muito difíceis". A reacção da professora é defensiva: atribui os resultados à falta de trabalho dos alunos e verbaliza-o.

As intervenções dos alunos e as pontuais expressões de vitimização e injustiça permitem-me compreender que os alunos sentem que, por vezes responderam correctamente, mas que não empregaram o termo certo. Torna-se óbvio o que já havia verificado no inquérito do PISA: a avaliação verifica a eficiência linguística, mais do que a lógica e o raciocínio. Aliás, parece pressupor que a compreensão da causalidade pressupõe o domínio exacto do código, dos termos agremiadores. Tal é agravado pela

presença de perguntas que apenas inquerem termos. Sintomaticamente, a professora explica e legitima critérios de correcção recorrendo à etimologia dos termos.

"Parece quando estou na cozinha, com a minha mãe"

Uma frase do Eurico, durante uma actividade experimental. Uma frase que sintetiza toda a tensão de observação ao longo destas aulas: a fricção constante entre as redes simbólicas activadas pela professora e pelos alunos na aula de ciências. As conexões e as incomunicabilidades entre as mesmas.

Estamos perante a actividade que a professora de ciências prefere, a que, segundo ela gera aprendizagens mais frutíferas. Uma observação directa de uma actividade experimental permitiu-me perceber porquê.

Trata-se de uma experiência destinada a fazer a extracção do ADN de um kiwi, observo a aula do primeiro grupo. O material é disposto em cima da mesa, criando atenção crescente: copo, triturador, gobelés, balança electrónica, álcool, 1 kiwi, sal, detergente, tubo de vidro alto, bisturi, água destilada. Eurico está excitado com a actividade e a professora incita-o a participar. Eurico levanta-se energicamente e satisfeito. A professora passa-lhe o bisturi. O gesto é visivelmente sentido por ambos como um gesto de confiança e Eurico torna-se imediatamente compenetrado no papel que desempenhará no ritual experimental.

Compreendo porque é que a professora gosta de fazer experiências. Conseguir o controle da turma e através da participação numa actividade material é fácil, particularmente dos elementos mais irrequietos, que ficam concentrados e limitam as suas interpelações.

Há, de facto, uma baixa relativa da atenção consciente que é substituída por rituais mais ou menos habituais, familiares e facilmente inscrita nos termos da rede simbólico-material dos alunos. Eurico verbaliza-o: parece que está na cozinha com a mãe. Não é difícil perceber quem é o equivalente simbólico da mãe. Descascam-se kiwis, transferem-se fluidos entre frascos, utiliza-se um triturador. As defesas dos alunos são evidentemente mais baixas, a resiliência simbólica permite uma maior admissão conceptual, dada a associação de termos científicos a gestos, acções concretas, também elas algo novas, embora estranhamente familiares.

Este tipo de ambiente permite duas coisas que esta professora aprecia. Permite-lhe, por um lado, por entre a informalidade relativa, nos termos da sequência da experiência, manter como dinâmica dominante a domesticação. A sua explicação é pouco interrompida, quase como a voz *off* de um documentário, inscrevendo, potencialmente, o ritual, com as suas associações simbólicas, no *habitus* dos alunos. No entanto, a actividade não tem uma eficácia total. Os alunos ficam inexpressivos e tornam-se pouco reactivos perante exposições exclusivamente inscritas no âmbito dos termos agremiadores. Mais uma vez, apesar do baixo número de interpelações, é o Eurico quem efectua a tradução.

Por outro lado, esta actividade permite que aconteça o acidente heurístico, fruto da baixa das resistências e das analogias espontaneamente produzidas pelos alunos, por vezes possibilitadas pela semelhança das associações simbólicas inerentes à óbvia natureza física da rede activada e outras mais familiares.

No segundo grupo o ambiente é igualmente vivo, mas o controle é menor. A domesticação torna-se difícil, devido à referida perturbação de Rúben F. Rúben F emparelha com Rúben C. É uma aliança estável. Encontram-se em carteiras sequenciais, no canto mais afastado da professora. Mesmo fisicamente a sua postura é defensiva. Rúben C também tem algumas dificuldades a Ciências, embora não tantas como o seu colega.

Sentem-se muito confortáveis na unidade que criaram, possuem a afinidade simbólica de partilharem o mesmo nome, invulgar e um problema comum. Por norma, emparelham para perturbar esta aula. Rúben F inicia sempre os movimentos, por regra quando se sente excluído, ou quando a exposição se torna mais abstracta. Como um ruído branco.

"As aulas são uma seca"

Outra frase do Eurico, aquando da auto-avaliação. Já sabem as notas dos testes, o período está no fim. São crianças, ainda. Estão excitados com o calor e os jogos do último dia de aulas. O Eurico pode estar apenas a expressar a vontade de sair. Mas não é assim.

A turma está toda junta, e a professora quer motivar uma reflexão sobre o desempenho dos alunos. O que acontece é interessante. A professora pergunta, antes de iniciar a auto-avaliação, se os alunos gostaram de um esclarecimento de educação sexual feito por alunos de medicina, na aula. Dizem que sim que foi interessante. Há uma agitação natural na sala. É o último dia. A professora pergunta porque é que se portaram bem na actividade e não ali. Eurico remata que a actividade foi interessante, contrariamente às aulas, que são uma seca.

Não há, propriamente, risos. Os outros parecem concordar. As aulas encontram-se muito longe daquilo que lhes interessa, não por causa dos seus conteúdos, mas porque os rituais de aprendizagem são difíceis, macilentos, de acesso complexo.

A professora quer, nesta aula, criar um tipo de reflexividade, incuti-la aos alunos e é surpreendida pelo modo em como os alunos já se encontram socializados na mesma: pergunta como é que os alunos classificam a actividade e eles respondem "Bom"… compreendo que este "Bom" corresponde à adopção da escala de classificação dos testes. Portanto, a actividade não foi "Muito Bom". Percebe-se que os erros a que se referem são ortográficos… aplicam sobre os alunos de medicina exactamente os mesmos critérios que são utilizados com eles. Este momento choca a professora, que não chega a racionalizá-lo inteiramente e tem uma reacção algo emotiva.

Os alunos possuem uma retenção forte dos conceitos que presidem à avaliação demonstrada pelo profundo silêncio reflexivo em que entram, fitando as fichas, depois de breves conversas, em surdina, com a professora. A professora explicita os termos da avaliação: atitude, participação, TPC, testes. Percebo que "atitude" corresponde a atenção, participação e comportamento.

A auto-avaliação exerce o papel final na criação de uma identidade académica que visa estimular o cumprimento de um ideal cognitivo avaliado segundo as premissas de um

ensino tendencialmente domesticador: a criação de uma reflexividade conformativa. Serve, em simultâneo, como técnica de legitimação individualizada, de inscrição das consciências na crença de um processo justo e potencialmente promotor da liberdade. Quanto maior a nota, maiores as *possibilidades*.

A reflexão dos alunos é constrangida a inscrever-se nos termos de uma avaliação que possui uma medida do desempenho baseada, essencialmente, na conformação linguística e no cumprimento do papel de aluno. Trata-se, em si, de uma reflexividade, também ela, tendencialmente domesticadora. A crueza deste facto surpreende a professora quando eles aplicam sobre os outros os critérios que com eles são utilizados. Apercebo-me de um facto surpreendente: a escola pode não conseguir ensinar os conteúdos aos alunos, mas socializa-os num modo de julgar, estereotipando a natureza do conhecimento como correspondência linguística.

Conclusões

Existem, pelo menos, três linhas de conclusões que poderemos retirar do trabalho realizados: contributos teóricos estritos; questionamentos empíricos relevantes resultantes da indagação estrutural e da observação de campo; deduções projectivas sobre as disposições entendidas como mais convenientes para o ensino e a escola.

Contributos teóricos

A grande tentativa teórica de fundo desta tese reporta à criação de uma alternativa coerente e de grande alcance à ideia de que à teorização de um determinismo cultural ou estrutural, se tenha de opor a ideia de indivíduos motivados por escolhas e objectivos. Não se tratando de uma ideia absolutamente nova, na medida em que toda a discussão em torno da dualidade indivíduo-estrutura pretende resolver esta questão, a solução aqui ensaiada é, parece-nos, inovadora.

A tensão teórica criada no texto opera uma desmontagem teórica sucessiva que podemos entender como contida entre as ideias fundamentais de dois autores: Whitehead e Spengler.

Por um lado, Whitehead coloca em termos operativos a discussão do simbolismo, associando-o *de forma clara* a dinâmicas de conservação e mudança social, estabelecendo o nexo para a consideração organizada de acção de base reflexa ou simbolicamente avançada (reflexividade de tipo superior), permitindo instanciar a natureza da "intencionalidade".

A penetrante conceptualização feita permite teorizar em termos bastante rigorosos vários tipos de acção, sendo que a mais vulgar será uma acção mais ou menos automática, investida de uma reflexividade superficial, sujeita a uma série de esquemas vinculativos. De uma forma rigorosa, torna-se pouco legítimo criar modelizações do comportamento que coloquem demasiada ênfase na escolha individual e na homologia desta com a "consciência" genuína, como ocorre em diversas circunstâncias com Parsons e Hargreaves.

Por outro lado, Spengler, antecipando as discussões pós-modernas, desmistifica a própria ideia de intencionalidade, explicando a cognição como exploração cultural, reconhecimento tensional de crenças e valores. De uma forma que será elaborada por Heiddeger e Derrida, torna-se possível considerar a base cultural da identidade sem uma necessária redução do comportamento aos termos da operação de uma identidade de classe.

A identidade de classe transforma-se, nos termos Derridianos, numa circunscrição relativa das possibilidades iterativas da rede simbólica dos indivíduos, fortemente dominada pelos termos da visão fundamental do seu agregado cultural de base. As axiologias de classe transformam-se, pois, nas iterabilidades habituais de estádios culturais, nas suas fusões irregulares entre a visão fundadora, com raízes rurais e a visão cosmopolita, científica, civilizada.

Neste sentido, a teoria Marxista identifica, por regra, fricção estrutural entre duas grandes fases do Ocidentalismo, em que a tensão fundamental é provocada pela ruptura das sociabilidades e solidariedades da existência comunitária original, dando lugar a uma identidade progressivamente dessensualizada, desindividualizada, sob a égide, ironicamente da liberdade individual, monetarizada.

Embora Spengler transcenda, desta forma, a insularização cultural que isola, por exemplo, os grupos proletários da classe média, em Hargreaves, a sua teoria é relativamente fraca no que respeita às actividades de actualização cultural e tradução inter-cultural.

É nesse sentido que é incluída uma noção de tradução, que veicule possibilidade de um entendimento da actividade poética na interacção social i.e. o entrosamento prático de significações, a construção local de sentidos, a comunicação de significados apesar da variabilidade dos símbolos.

Esta noção é desenvolvida e investida de uma dimensão material, seguindo as ideias dos teóricos pós-estruturalistas. Admitindo as ritualizações do próprio processo educativo como expressões de uma ontologia, mais ou menos comunicantes com as redes simbólico-materiais dos indivíduos.

Contrariamente à investigação etnometodológica, todavia, a acção não é analisada por uma perspectiva informacional pura, nem são mantidos ocultos pressupostos sobre a identidade individual. A computacionalidade individual é substituída por um funcionamento egológico, que explicita formas de cristalização e defesa identitária, bem como mecanismos de aprendizagem que incorporem o papel da emoção na aprendizagem.

De forma semelhante à obra tardia de Weber, entende-se que os indivíduos são seres que procuram existir, num processo tensional, constrangidos por circunstâncias, movidos por ideais, mas também imersos em sensualidade, existência imediatista e ansiedades existenciais profundas.

O modelo que propusemos e aplicámos, resolve os vários cadafalsos teóricos acima enumerados, integrando teorias por vezes encaradas como incompatíveis. Tal deve-se, no essencial, à manutenção da coerência filosófica da abordagem, assente numa premissa fundamental: a visão científica reflecte e conjura a versão civilizada de uma ontologia, sendo os possíveis *numina* de uma cultura situados e, com sorte, esforço e, se possível, alegria, comunicantes com os de outras culturas.

Por essa razão, a concepção de escola que resulta desta investigação é a de uma escola que apenas trabalha exclusivamente no sentido de uma prescrição cognitiva fixa quando estagna culturalmente. A nossa posição de chegada não é, todavia, a de uma educação "centrada na criança", mas sim a de uma Educação que Aprende, para além de ensinar. A nosso ver a centragem na criança reforça um egocentrismo, já em si natural, na criança e tende, nos termos prescritos, por exemplo, por Hargreaves, a promover a insularização cultural.

Parece-nos inteiramente válida a observação de Bernstein de que a pedagogia normalmente avançada para substituir a do ensino tradicional, directivo e estruturado

corresponda em larga medida às conveniências de uma prescrição pequeno-burguesa, a classe *desejosa*, ansiosa pela aquisição de técnicas de dissimulação, mais do que de estruturas de interpretação, descrição e análise do real. Contrariamente a Hargreaves, todavia, não sugerimos que as atitudes dos membros das classes sociais sejam regidas por objectivos, ainda que inconscientes.

Mais profundamente, parece-nos que o termo "objectivos" é erróneo e acarreta a presunção de liberdade de escolha por parte das pessoas, o que corresponde a uma dispensa insipiente da discussão sobre a autonomia reflexiva e sobre a própria virtude do sistema de ensino. Este erro não o comete, por exemplo Bourdieu, com o seu *habitus*, apesar da recorrente axiologia determinista do "pragmatismo" de classe. Bourdieu transmite a crença profunda na necessidade de uma pedagogia poética, tradutora, não se apressando a desvalorizar o conhecimento *em si*.

É a presunção de liberdade de escolha que se encontra subjacente à justificação oficial/oficiosa da segmentaridade do sistema de educação, às justificações dos professores e responsáveis escolares. É esta mesma presunção que conduz Hargreaves a deduzir que o melhor sistema seja o que permite que os membros das classes populares escolham ou não frequentar a escola e que coloca toda a ênfase nas escolhas autónomas das crianças.

Esta visão sobre-relativiza o conhecimento académico, transcendendo a simples questão do acesso ao mesmo e dos seus potenciais excessos epistemológicos, transformando-o num agregado de discursos sem valor intrínseco para o desenvolvimento da consciência e do entendimento do mundo. Este relativismo anda quase sempre a par de um paternalismo face ao menos favorecido, ou ao estrangeiro (especialmente o ex-colonizado) que parece querer promover uma igualdade baseada num reconhecimento excessivo da diferença. Em termos práticos não se trata de uma igualdade, mas sim de uma *separação*.

Mais do que isso, o "respeito pelas escolhas da criança" parece partir, como verificámos, atrás, de uma interpretação errónea da pedagogia compreensiva. As crianças, no seu desenvolvimento saudável, *não podem dispensar os reforços narcísicos*, visto que o professor substitui, em larga medida os progenitores. Não se trata de fazer "festinhas" constantes aos alunos, a efectiva "maternalização" improdutiva que pode motivar abusos, mas sim de integrar os seus contributos. Ou seja, os alunos não podem ser tratados como jarras de cristal que se partem à menor turbulência, mas precisam de um *suporte* atento da identidade académica que lhes desenvolva tolerância à frustração de aprendizagem e os torne autónomos nas actividades de sublimação das falhas e agressões.

O excesso voluntarista acarretado pela inadequação da concepção de intencionalidade, tem como consequência directa a desinscrição da escola enquanto promotora de entendimentos abrangentes do mundo, criadora de visões, desmontadora de mitos, superstições e preconceitos, promotora do debate sobre ideais. Se a escola tem de ir de encontro à criança, todas as evidências nesta tese sugerem que não seja pela via de voluntarismo, mas sim da comunicabilidade simbólica e da amenidade cognitiva. Note-se, todavia, que não se efectua uma recusa liminar do voluntarismo: a progressiva autonomia dos alunos na exploração do conhecimento, conforme progridam no seu percurso escolar, deverá ser acompanhada da integração de elementos voluntaristas.

Evidências estruturais

Mas o que é, afinal, uma escola que aprende?

Uma escola que aprende é uma escola que responde criticamente à complexidade da sua população e do seu meio, que desenvolve formas de ajustar as suas técnicas e conteúdos à mesma e que, mais do que visar os resultados, se preocupa com a qualidade do processo que conduz aos resultados. A questão de fundo para esta escola é, pois, conseguir reconhecer, avaliar e integrar a complexidade do ambiente em que intervém, avaliando os seus próprios potenciais. A investigação empírica foi realizada, procurando estudar as relacionalidades inerentes a essa complexidade, destacando as que têm sido objecto de reflexão sociológica.

A ênfase do estudo empírico foi sobre as disciplinas e a linguagem que provavelmente reflecte melhor os termos das fricções culturais inerentes ao processo educativo, as ciências. Com o seu constante recurso numérico, traduções gráficas e esquemáticas, categorização e ordenação formal do observável e treino experimental, as ciências estabelecem-se como um objecto perfeito para observar as tensões discutidas ao longo da componente teórica.

Sem qualquer surpresa, foram identificadas regularidades características: as crianças provenientes dos grupos mais desfavorecidos consistentemente têm resultados menores, o que, uma vez mais, reforça a ideia de que a igualdade de oportunidades na educação seja um termo vazio apenas sustentável às custas da negação de uma evidência clara e gritante.

Por sua vez verifica-se que este desnível obedece a algumas das especificidades identificadas por Bourdieu na sua discussão de lógicas de diferenciação múltipla. São efectivamente os grupos com maior acesso a capitais culturais, particularmente os profissionais intelectuais e científicos, que apresentam melhores resultados. Todavia convirá notar que, à falta de uma avaliação patrimonial, este grupo apresenta, igualmente, rendimentos consistentemente superiores aos dos "quadros e directores".

Significativamente, as expectativas das crianças provenientes de todos os grupos sociais são bastante homogéneas. Acrescidamente a este facto, a transversalidade social da preocupação com o investimento na criação de um ambiente de estudo estável, sugere a operação de estratégias familiares no sentido de fomentar o sucesso académico, mesmo entre os grupos mais fragilizados. Não há qualquer "escolha" no sentido de mitigar ou condicionar os percursos académicos. Se existe um padrão de resultados diferenciado, este não parece de todo resultar de um ambiente intencionalmente adverso à escolarização.

O PISA fornece dados interessantes, no que respeita aos nexos de causalidade existentes entre os resultados escolares baixos e os caracteres culturais e sócio-económicos. Embora o nível de rendimentos/estatuto laboral baixo pareça apresentar-se muito consistentemente como o principal factor depressor dos resultados, verifica-se que consistentemente os grupos com origens Africanas, por oposição aos Europeus têm resultados consistentemente baixos. Embora em muito menor escala, o género feminino parece estar negativamente relacionado com o desempenho a ciências.

O primeiro aspecto sugere a existência de factores culturais profundos na origem de uma relativa incomunicabilidade de redes simbólicas, análoga à descrita por Helen Verran. A exploração do potencial completo desta informação requeria um levantamento etnológico aprofundado, sobre as culturas de origem dos alunos e as suas visões fundamentais, bem como, possivelmente, uma observação de episódios de crescimento/educação doméstica que revelassem aspectos fulcrais da formação de associações e interpretações causais entre os grupos Africanos.

Significativamente, no entanto, o estudo revela a incidência de auto-representações que atestam a fragilidade da identidade científica de Africanos e alunos do género feminino. Ainda que, para o caso dos Africanos, através dos dados do PISA, não consigamos estabelecer de forma clara uma associação entre caracteres culturais e fricções cognitivas na aprendizagem, conseguimos, todavia, tal como para as raparigas, identificar a existência de um terreno fértil para a operação de identidades estereotipadas.

Em particular, é nos grupos proletários que vamos encontrar as maiores dificuldades de estabelecimento de uma identidade académica científica entre as raparigas, o que denuncia um apego aos papéis tradicionais femininos, uma vinculação identitária com efeitos depressivos sobre os resultados.

Evidências sociológicas do processo educativo

O processo de ensino parece ocorrer no contexto de uma inércia simbólico-material associada às atitudes de resistência de alunos e escola. Não se trata de uma resistência necessariamente consciente, ou associada a escolhas ou objectivos dos intervenientes. Esta resistência, ou melhor, resiliência, supre a função fundamental de permitir a manutenção identitária dos habitantes de Moscas e Utopia. Na ausência de um veiculo que agilize o entrosamento destas identidades, existirá insularização tendencial dos dois grupos, reforçada em ambientes que acedam fracamente à linguagem científica e onde a homogeneidade do grupo de alunos seja elevada.

Quer estejamos a falar do ambiente mais codificado das convenções e regras de Utopia, quer do mais heterogenéneo e fluido domínio de Moscas, o confronto com algo estrangeiro, diferente e que, essencialmente, não consegue ser facilmente incorporado nos termos das racionalizações e rituais habitualmente disponíveis cria atitudes defensivas e retiradas para espaços idealizados sobre a identidade própria e sobre o sentido da acção dos outros.

Dois processos parecem estar na origem da resistência no reino das Moscas:

- A estereotipificação da identidade própria e a dos colegas, que promove o aparecimento e reforço de resistências, bem como retiradas para ideais primários de relacionamento e interpretação do mundo;
- A incompatibilidade relativa das redes interpretativas dos alunos e da ciência ensinada na escola, cujos rituais constituem, na ausência mecanismos de tradução, agressões cognitivas para os alunos que, em casa, não estejam acostumados aos rituais e codificações da ciência.

A estereotipificação da identidade própria parece ser reforçada pelo confronto com o novo, e em especial o que é pouco compreendido. Ao que verificámos, os jovens com origens Europeias provenientes de meios sócio-económicos fragilizados, com uma cultura tendencialmente proletária tendem a oferecer uma resistência destrutiva ao conhecimento científico e sentem-se particularmente frustrados por não poder aceder à rede simbólica que lhes permitiria cumprir as suas expectativas.

As estereotipificações são expandidas aos colegas, conforme o reforço do estereótipo de concretiza, criando clivagens na escola. Os alunos Africanos parecem estar minimamente integrados, mas é uma integração tensional. A resistência à sua presença não é absoluta, não havendo uma xenofobia violenta no ambiente observado. É uma integração resiliente, veiculada pela chacota e pela verbalização jocosa do estereótipo, que permite à "rapaziada" integrar os "pretos".

Este é um trato e um ambiente com efeitos complexos sobre os estudantes Africanos, que se sentem algo incapazes de expressar totalmente a sua identidade. Oscilam entre a expressão agressiva (muitas vezes contra a própria aprendizagem) e a timidez. A evidência é que conseguem com sucesso estabelecer uma identidade académica e passa a impressão de que esta é fortemente estimulada e apoiada pela família. Surgem bons alunos com origens Africanas, mas que vivem sob o peso e a ansiedade constante de serem estereotipados, preferindo por vezes amputar a identidade académica em favor da aceitação pelos colegas. As hipóteses iterativas restritas oferecidas pela rede simbólico-material de um *guetho* estimulam a trajectória descendente de jovens prometedores. Um triste itinerário para uma vanguarda.

O estabelecimento estereotipado da identidade pode ser resiliente. Há alunos que querem ser vistos como alunos dedicados, procuram participar nas aulas, suspeito que tentem estudar. A falta de exemplos em casa, de apoio escolar, de interpretações científicas, a existência de lógicas culturalmente diferenciadas parecem, todavia limitar o acesso a ambas a lógica de socialização inerente à convenção escolar e o acesso à constelação simbólica que preside aos rituais de aprendizagem. São no entanto, estes miúdos, que através das suas interpelações permanentes e curiosas, os Euricos deste mundo, que parecem, avidamente, querer ensinar algo ao sistema, que eventualmente os expulsará ou, como todos os outros, os empurrará para um esquema segmentar.

No reino de Utopia existe também um fomento da resistência à aprendizagem:

- Os alunos são, igualmente estereotipificados de modo a legitimar a norma cognitiva imposta. A estereotipificação permite uma solução segmentar para o problema das fricções simbólicas, postulando a sua correspondência ao interesse consciente individual como medida da liberdade dos alunos e da justiça do sistema.
- Dado o pressuposto de consciência e escolha, reflectido nos termos "trabalho" e "interesse", o método preconizado pelas diversas instâncias do sistema é o da imposição domesticadora da norma cognitiva.

Ainda que se admita que existe uma intenção implicitamente positiva na organização do sistema, como nos foi assinalado pela direcção desta escola, a persistente negligência da especificidade dos ambientes escolares, a recusa do contexto na organização da política educativa anula parcialmente os seus efeitos benéficos.

A adesão das escolas e dos professores às disposições institucionais compõe-se à escala individual de uma repartição entre a obrigatoriedade de normas meramente colonizadas, a adesão ética convenções escolares entendidas como positivas, mas não necessariamente eficazes e a formação de efectivas convicções e crenças, mais ou menos coincidentes com o consenso pedagógico convencionado.

A gestão escolar insere-se como fórmula mediatizadora, geradora de convenção, expressando um consenso que emana da distribuição da autoridade legada por um sistema que associa a estabilidade do emprego à antiguidade. O consenso prescreve uma fórmula comportamental para os alunos e papéis para os professores, sempre em diálogo íntimo com os conteúdos programáticos e as restantes regras do sistema. A aparência é a de uma ordem de cena estrita, com uma programação rigorosa e ritual, à qual os professores aderem forçada ou eticamente, sem muita convicção, enquanto domesticam os seus alunos, procurando moldá-los à medida do ideal cognitivo pré-programado.

A identidade do professor é, necessariamente complexa e o seu trabalho obriga-o a ter uma consciência elevada dos constrangimentos em que opera. A percepção da impossibilidade de cumprir com sucesso o seu papel de impositor da regra cognitiva, convive com os seu desejo frustrado de poder alterar as convenções existentes, tornando-se a depressão uma afectação vulgar entre os professores.

O professor dedicado procura criar um diálogo entre a adesão ética e as suas convicções pessoais, procurando janelas de oportunidade pedagógica. Como nos foi possível observar, trata-se de um exercício difícil e que é promovido pelo acidente interpelativo, quando existem alunos activos, ou pelo acidente heurístico, promovido por actividades experimentais ou visitas de campo.

Em geral, por força de convenção e por falta de sensibilização pedagógica, o professor e a escola não programam o ajustamento dos currículos e dos métodos à população escolar. Não verifiquei evidência de indagação ou registo de modos de interpretação e expressão. Duvido que o encontre noutras escolas.

Mesmo as pedagogias "alternativas" não parecem fazer mais do que o reforço da componente de socialização, ou a inscrição da observação num tipo de interpretação sistémica, uma visão ecológica. O ganho em generalidade e a promoção de modos interpretativos mais avançados não questionam, todavia, a premissa pedagógica domesticadora.

Note-se que a posição que aqui se adopta não corresponde, todavia, à da pedagogia compreensiva de Carl Rogers. O fomento de aprendizagens baseadas em dinâmicas de troca simbólica não invalida o valor intrínseco do conhecimento científico e das suas lógicas de generalização, que representam avanços gigantescos, no contexto da cultura Ocidental, face ao tabu e à superstição inerente a muitas das interpretações da cultura popular. A pedagogia deve ser comunicacional, resiliente, não totalmente porosa e flexível.

A vida em sociedade parece, de facto, basear-se na vinculação a princípios comuns, sob pena de fragmentação. Um sistema de educação tem de prescrever conteúdos comuns e um conjunto de linhas de interpretação causal, utilizando aquele que aparenta ser o

conhecimento mais avançado. Como nota Whitehead, todavia, a cristalização cultural é tão mortífera como a ausência de consistência. A inexistência de um ritmo de transformação cultural, de um padrão de admissibilidade das forças disruptoras da ordem vigente, parece ser o que gera crises, sociais e económicas.

A rigidez da ordem reflecte-se, a nível da actividade escolar, na ênfase da domesticação sobre a troca simbólica. A convergência entre a ideia económica de crescimento como medida de bem-estar e cumprimento competente de um ideal cognitivo, gradativo correspondem, não propriamente a uma postura ideológica, mas a manifestações de uma determinada visão ontológica. Tanto nas alternativas comunista como neo-liberal, o indivíduo tende a ser reduzido a qualidades seleccionadas, extensivas, reportadas como sendo promovidas pelo sistema, e promotoras de justiça (especificada como "igualdade" ou "liberdade").

Tanto a igualdade como a liberdade extensiva, materialista, correspondem a generalizações universalistas de uma perspectiva essencialmente espiritual. A própria pedagogia de Rogers, promotora de bem-estar, devido à elevada presença de reforço narcísico[279] (relação franca e afectuosa, não admissão do erro ou do comportamento persistentemente abusivo), existe sob a premissa de redução das pessoas à qualidade de indivíduo, criando uma Utopia social baseada na ausência de padrão, segundo o desenvolvimento extensivo da individualidade. Em rigor, é uma pedagogia que pode dificultar a comunicação e o estabelecimento de uma base de valores partilhados.

A premissa domesticadora, todavia, encontra-se imprimida de um pressuposto de eficiência linguística, que associa às articulações causais, ao próprio raciocínio interpretativo. Em termos rigorosos, a própria construção de significados numéricos, tida como culturalmente neutra, é afectada pela relativa falta de conectividade entre as redes simbólicas de alunos e escola. Trata-se de um problema que é agravado pela dificuldade no estabelecimento de identidades académicas em meios onde os pais possuem, no máximo, o 1º ciclo.

A existência de uma pedagogia e de momentos de avaliação promotores de segmentação (exames), que se baseiam numa retenção não tradutora dos conceitos científicos, inculca uma reflexividade de tipo conformativo, coerente com a tentativa por parte do sistema de incutir uma interpretação e tipo de socialização homogéneos. O critério de competência cognitiva transforma-se num imaginário de eficiência linguística e comportamental, que os alunos integram. Ironicamente, os alunos aprendem, com rigor, aquilo que a escola efectivamente lhes consegue ensinar.

A escola, tal como os professores, demitem-se da missão de garantir e estimular a retenção dos conteúdos, numa medida proporcional à resistência que é oferecida ao ajustamento contextual e ao planeamento de actividades de tradução simbólica. O desenvolvimento de uma autonomia individual, cultural e contextualmente fundada, comunicante com os conteúdos científicos é substituída por noções de igualdade e liberdade assentes no domínio e memorização de relações entre termos fixos, assimilados através de rígidos rituais de aprendizagem.

[279] Contrariamente à interpretação de Hargreaves.

A adaptação local é, no contexto do sistema, desmaterializada de modo a, tal como o ideal cognitivo, poder ser feita segundo a aplicação de uma escala universal: os apoios financeiros directos (às famílias) e indirectos (por via do orçamento escolar). Sobram, como ferramentas reais de ajustamento às necessidade locais, as intervenções dos animadores culturais, elas mesmas potencialmente domesticadoras.

A própria lógica constitutiva da norma cognitiva, assente numa homologia entre especialização disciplinar e competência cognitiva cria um estranho fenómeno de insularização interna do conhecimento científico. O aluno é convidado a promover uma interpretação desintegrada quer do contexto local, quer entre as diversas áreas disciplinares, que encontram pontes muito limitadas no contexto do ensino.

Trata-se da evidência de um desenvolvimento insuficiente da premissa científica, que prescreve a necessidade co-integração do conhecimento. Os alunos, pessoas integradas, são convidados ao estabelecimento de uma visão esquizofrenizada, assente no desenvolvimento especializado das qualidades cognitivas, que conflitua frequentemente com as suas visões integradoras.

Em particular, quando os alunos são pessoas provenientes de culturas inteiramente diferentes, a domesticação corresponde a um desperdício das lógicas integradoras que estes indivíduos podem trazer para a ciência, uma vez que hajam estabelecido, com sucesso, uma identidade académica.

O efeito mais directo da ausência de planeamento de actividades tradutoras, em favor de um ensino domesticador é o de promover a generalização de um tipo de interpretação que constitui uma meia-luz entre a acção reflexiva baseada em referenciação simbólica avançada e uma mera acção reflexa, reactiva a termos e expressões.

A reflexividade conformativa engendrada pela educação inscreve os indivíduos em regras superficiais de elevada generalidade, a que não se tem acesso completo e compreensão, porque não se trabalhou o suficiente, "não se conseguiu chegar lá". O "chegar lá a tempo", preocupação dos pais, anda a par com a sua incapacidade de ajudar os filhos a realizá-lo. A repressão da identidade académica que muitos dos miúdos desenvolvem não resulta de uma intencionalidade avessa a um percurso académico de sucesso, mas sim a uma frustração crescente.

A segmentação, sentida, dada a visão extensiva do cumprimento da regra especialista, torna-se numa inevitabilidade de um processo escolar sentido cada vez mais como irreversível e uma parte instalada da personalidade. A segmentação, dada a sua associação à irreversibilidade de más decisões, sob o sempre próximo imperativo da intencionalidade consciente, estigmatiza as vias profissionalizantes e compromete o interesse genuíno pelas actividades manuais.

O acesso a baixos salários e a fragilidade do mercado nacional reforçam o estigma, não porque criem a perspectiva de dificuldades materiais, mas sim porque marcam a pessoa como incapaz: malcomportado, pouco trabalhador, desinteressado. Mais uma vez, e ao longo da vida, a retirada para os ideais primários é um convite persistente.

A Barca das Maravilhas

Como aproximar Moscas e Utopia? Como tornar o oceano simbólico em que estas se encontram navegável, mais curto?

Naturalmente, com um bom barco, bem equipado, ampliando o conhecimento sobre as condições do mar, a forma das suas costas e com uma tripulação bem preparada. Como identificado pelo grupo de investigadores d' *O outro lado da escola*[280] o afastamento relativo dos pais dos grupos proletários não é necessariamente intencional, trata-se, muitas vezes, do resultado de um sentimento de insuficiência, de vergonha e falta de confiança em si mesmos para ajudar os seus filhos. Esperar uma mudança espontânea e súbita de atitude é uma ilusão. A escola deve agir.

No referido estudo são destacadas duas vias de criação de conexibilidade que subscrevemos inteiramente: a amenização cognitiva da transmissão das componentes do modelo escolar; o reconhecimento crítico do meio em que a escola se encontra inserida.

As duas vias encontram-se, eminentemente associadas e devem existir complementarmente. No essencial, a criação de estratégias comunicativas que suscitem a expressão e apropriação pessoal dos padrões cognitivos parece ser mais eficaz. Neste sentido, a introdução de medidas que motivem a discussão dos critérios de avaliação e percursos dos alunos com os pais, ou que gerem habituações progressivas e participativas dos alunos à socialização escolar e aos códigos alfanuméricos parece ser vantajosa. Numa acepção mais profunda, a amenização cognitiva deve, todavia, extravasar a ideia de aulas participativas. Algumas aulas participativas tardam demasiado em conseguir uma fixação do conhecimento por parte dos alunos, que poderão, todavia, sentir-se muito felizes.

O reconhecimento do meio, ou melhor a capacidade de interlocução parece ser o elemento principal. Genealogicamente Utopia significa "lugar nenhum", *u-topos*. Quando insularizada, Utopia representa precisamente a ideia de algo que existe e assume forma, mas uma forma imutável, não ajustada às circunstâncias, ao que temos chamado *locus* sociológico.

A esperança de conexibilidade, de criação de uma navegação simbólica eficaz, supõe a criação de uma topografia e de um correspondente ajustamento da actividade ao reconhecimento efectuado. A criação de uma escola que aprende, para ensinar.

Em primeiro lugar parece-nos que esta topografia deve basear-se num reconhecimento de recursos potenciais, de modo criar uma ruptura progressiva com a dependência orçamental e desidealizar a relação com a administração central. A escola deve criar uma imagem de si mesma tendente à acção e ensaiar a saída de uma auto-representação mártir, estabelecendo as suas próprias alianças e baseada nos seus próprios potenciais.

Em termos práticos, tal traduz-se num registo criterioso e organizado dos recursos disponíveis na escola e a nível de agrupamento, em termos materiais, financeiros, humanos e culturais. Corresponde, igualmente, a um levantamento sistemático de necessidades (de formação do pessoal, transportes, equipamentos de segurança,

[280] Benavente, Ana; Costa, António Firmino da *et al*. (1987) *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Rolim

financeiras) e a um planeamento de projectos estruturantes da acção da escola sobre a comunidade. Corresponde, também, a um reconhecimento e agilização da rede de relações da escola com os organizações locais, nacionais e internacionais, que deverá passar por uma gestão criteriosa da agenda de contactos dos membros que integram a função de decisão numa escola. Trata-se de um salto qualitativo da gestão escolar, que deverá ser estimulado pela administração central, fornecendo formação em gestão e motivando a promoção de redes de cooperação locais.

Esta topografia, traduz-se, numa acepção mais sociológica, num reconhecimento das características e origens culturais dos alunos e a integração desta informação na reflexão crítica sobre os métodos. O desenvolvimento do potencial total da população pressupõe um processo de desocultação, *demiológico*, que revele as instâncias de interpretação utilizadas e comunitariamente fundadas, conciliando-as com o planeamento da transmissão da actualidade científica.

Em termos sintéticos, parece-nos ser fundamental actuar sobre os seguintes pontos, no sentido da criação de maior conexibilidade:

- Flexibilização das regras institucionais relativas à segmentaridade do ensino, que deve ser o mais inclusivo possível, criando eventualmente trilhos profissionalizantes, mas diluídos na via geral;
- Construção de convenções educativas locais baseadas no levantamento das características culturais da população das comunidades locais;
- Introdução de técnicas de revelação expressiva que permitam a detecção de características específicas;
- Formação pedagógica de professores no sentido de detecção de contributos destrutivos e construtivos em contexto de aula, bem como no desenvolvimento de estratégias de reforço narcísico;
- A dignificação das culturas representadas na escola, através da sua divulgação, em especial nas suas formas mais elevadas;
- Diversificação das actividades expressivas e artísticas, no sentido de promover instâncias de associação simbólica livre;
- Criação de programas de alto rendimento científico destinados a detectar e potenciar o desenvolvimento de alunos que revelem capacidade de associação lógica entre contributos científicos especializados.

A segmentaridade do ensino, enquanto, solução de recurso e inscrição numa lógica domesticadora, é estigmatizante e promove a emergência e reforço de identidades estereotipadas, para além de desvalorizar, *mesmo economicamente*[281], as actividades manuais.

A existência de ensino profissionalizante deve ser promovida como instância vocacional no seio de uma via genérica que não se distancia da transmissão do padrão interpretativo subjacente à ordem sócio-cultural. A adaptação contextual e tradutiva retém neste panorama, a função de mecanismo de admissão e potencial inovação pedagógica.

[281] O valor económico não é mais do que uma especialização actualizada do valor simbólico, dentro de uma cultura. Neste caso, o dinheiro como medida do valor do esforço.

Inevitavelmente deve haver troca de informação entre as escolas e uma análise central da informação recolhida: a actividade de investigação pedagógica permanente.

Neste sentido, o consenso pedagógico local deve ser inscrito numa convenção de investigação que comprometa a escola e a comunidade. Será importante que os professores façam uma recolha sistemática das impressões pessoais dos alunos sobre as situações em análise, solicitando redacções nas próprias palavras dos alunos sobre os assuntos em estudo e mantendo registos sobre a natureza dos erros cometidos pelos alunos, de modo a ajustar a transmissão dos conteúdos e a efectuar uma reflexão que permita detectar raciocínios característicos e formas de os interpelar construtivamente.

Deverá, a este nível, existir formação pedagógica no sentido de treinar a atenção dos professores, numa atenção que faculte as traduções e a poética pedagógica para além da exploração acidental. As próprias visitas de campo e actividades experimentais deverão ser objecto de revisão crítica, na medida em que possibilitam a formação facilitada de hábito e associação livre, pelo que podem ser potenciadas as semelhanças entre rituais e imaginários domésticos/familiares com as mesmas.

Existe um interesse eminente em que o levantamento das redes simbólico-materiais das comunidades seja feito no seio de uma aliança prática entre a academia científica e a administração pública, para que haja transmissão, eficaz, rápida e exigente das características culturais, complementando o trabalho dos professores e direcções escolares (por exemplo, através do levantamento de trajectórias familiares nas comunidades educativas).

É de considerar a formulação de contratos escolares, formais, que comprometam os pais com um envolvimento mínimo com a escola, baseado na troca de informação sobre as sociabilidades e modos de interpretação, mais do que a mera transferência de autoridade.

A presente transferência de autoridade entre os pais e a escola, pouco estruturada estimula o afastamento dos pais face à actividade pedagógica e convida a escola à imposição de um modelo generalista.

O Estado, mantém institucional, parece, aliás, haver esquecido a sua fonte de autoridade: a aliança com a comunidade que nele delega a missão de ordenar. Trata-se de uma máquina regulamentar que, na medida em que prescreva rigidamente um padrão, meramente criando uma escala de cumprimento, se transforma na polícia científica de uma Utopia, colonizada pelo oportunismo dos que nela já não vêm significado. Contra toda a ilusão da redução do bem-estar a uma estratégia de crescimento do PIB, a liberdade é e será, uma discussão da complexidade.

A actuação da escola deve, igualmente, preocupar-se com uma reconfiguração das idealizações dos alunos, tentando actuar sobre problemas bem identificados. A xenofobia é amplamente passível de amenização, se as culturas estrangeiras receberem um tratamento dignificado e essencialmente, não estereotipado e não paternalista. Em particular as culturas Africanas e todas as não Ocidentais devem ser apresentadas *para além* das suas manifestações folclóricas, através da apresentação das suas artes plásticas, sistemas sociais, variedade musical, literatura.

Estes elementos devem, obrigatoriamente, fazer parte dos *curriculuns* de algumas disciplinas, havendo uma vantagem grande, em termos de flexibilização cognitiva e relativização cultural, que as artes plásticas estrangeiras ou a sua música, com todas as técnicas associadas sejam, por exemplo, objecto de estudo e prática.

Parece-nos, igualmente fulcral que as escolas possuam instâncias de regulação psico-física que excedam os meros conteúdos actuais da disciplina de educação física. A identificada tendência nos grupos proletários para uma cultura de excesso[282] parece encontrar-se na base da ocorrência de frequentes casos de resolução violenta de tensões e da, mesma forma, de distúrbios alimentares entre os alunos.

A eficácia do aconselhamento psicológico é questionável, nestes casos, na medida em que a lógica de actuação possui uma elevada inscrição física. Relevantemente, certas disciplinas psico-físicas aparentam possuir efeitos positivos assináveis, estimulando a sublimação das tensões afectivas na origem dos comportamentos mais excessivos.

Tal é o caso das artes marciais, que normalmente possui um efeito pacificador assinalável nos ambientes em que o seu ensino é inserido (desde que seja um ensino orientado para o domínio dos impulsos e para o persistente cultivo da não agressão), actuando como catalizador da agressividade latente e convertendo-a em força disciplinar e criativa. Da mesma forma, o Yoga parece actuar como regulador progressivo das emoções e da expressão, auxiliando os indivíduos a modular a sua personalidade e a criar tolerância à frustração. Tratam-se, também, de actividades com efeitos assinaláveis a nível da regulação dos bio-ritmos. A dança parece, igualmente, facultar processos benéficos de desfragmentação identitária, permitindo o acesso a uma expressividade espontânea e, em alguns casos, uma familiarização e à-vontade com o corpo, susceptível de romper com idealizações prejudiciais.

De forma geral, a adesão espontânea a estas actividades é elevada, com níveis de interesse e entusiasmo muito superiores a grande parte das actividades físicas convencionalmente existentes nas escolas.

A actividade dos clubes deve ser, indubitavelmente, estimulada, mas trabalhada no sentido de criar, também, locais de encontro transcultural e transclassista. De uma forma geral, as três actividades mencionadas acima tendem a agremiar indivíduos de todas as origens. Outros exemplos serão clubes artísticos e grupos de discussão política, que deverão ser perspicazmente trabalhados no sentido de suscitar a troca das referências culturais dos alunos.

O tempo de aula deve, igualmente, ser repensado. Sendo verdade que as aulas requerem um tempo mínimo de estabilização, é insensato conceber que as tensões acumuladas por um processo perpassado por avanços, recuos e permanentes resistências não sofra com a criação de tempos prolongados de constrangimento cognitivo. Mesmo na presença de processos criativos e poéticos, a frustração de professores e alunos é intensificada, sem a amenização das pausas, e ambos têm de lidar com a tensão gerada pela heterogeneidade grupal e pelo esforço necessário para superar as dissonâncias permanentes.

[282] Idem.

Voltamos assinalar que a lógica de voluntarismo deve ser encarada com alguma cautela, na medida em que pode ter efeitos opostos às suas intenções. Parece-nos que, primariamente, a reforma necessária da escola passa pelo relançamento de uma relação solidária com o seu meio e, seguidamente de uma efectiva integração dos elementos culturais da sua população.

Tal não invalida que deva haver inovação no sentido de criar formar educativas paralelas à escola, cooperativas com a mesma e com recnhecimento público, um pouco na linha das redes educativas que Ivan Illich[283] sugere (disposição pública de objectos educativos, redes de troca de conhecimentos, redes de interesse e listas de referência de educadores). Todavia a ideia de desescolarização deve, porventura, ser sujeita a cauteloso escrutínio, na medida em que aparenta ser uma solução radical que potencialmente acarreta a perda do potencial transclassista e transcultural que a escola incorpora.

De certa forma, a aliança solidária entre a escola e o meio acarreta a necessidade de formação destas redes, que deverão corporizar a ideia de um conhecimento comunitariamente fundado, em que o referido contrato educativo poderá ser dinamizado à medida das sociabilidades locais, no sentido da criação de sistemas de contrapartidas e lógicas de partilha de responsabilidades., excedendo o mero compromisso entre pais e escola, mas abrangendo, casuisticamente, projectos partilhados. Adicionalmente, as formas contratuais poderão servir dinâmicas de colectivização destinadas a que a escola preste serviços fora do âmbito normal dos serviços educativos (ensino comunitário, aulas especiais, assessorias).

Por último, será importante mencionar que as escolas devem ter a cautela, quer no seu espaço, quer nas cooperações que estabelecem com entidades externas, de evitar uma lógica de ocupação permanente do tempo dos alunos. Como referimos aquando da apresentação da teoria de Bernstein, os alunos precisam de ter um espaço onde possam desenvolver lógicas de estruturação autónoma, ou, nos termos do acima referido estudo, desenvolver um conjunto de aprendizagens complementares, uma construção identitária própria, com pertenças próprias e, muito essencialmente sem mediação dos adultos. Ainda que as ruas (não ainda as do bairro "Revelação") sejam, progressivamente cibernéticas, o papel da escola tem de passar pela criação de condições de segurança, mas também de condições de higiene mental: um tempo não controlado, não milimetricamente vigiado, um tempo em que, por uma vez, deixem os miúdos em paz.

[283] Illich, Ivan (1985), Sociedade sem escolas, Petrópolis, Vozes

Bibliografia

Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006., OECD, 2006

Aristóteles (1998), *Política*, Lisboa, Veja

Abramovitz, Moses (1992), *O crescimento económico*, Lisboa, Pub. Europa-América

Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000) *A Modernização das Estruturas Sociais. Relatório Final*. Lisboa, CIES

Amâncio, Lígia; Ávila, Patrícia (1995) "O género na ciência" *in* Jesuíno, Jorge Correia (coord.) *et al.*(1995), *A comunidade científica Portuguesa nos finais do século XX. Comportamentos, atitudes e expectativas*. Oeiras, Celta.

Azevedo, Joaquim (2001), *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa, Porto*, Asa

Bandura, A. (1977) "Self-Efficacy: Toward a Unifying theory of behavior change", *Psychological Review*, 84, pp. 191-215

Bantock, G. H. (1967), *Education, Culture and the Emotions*, Londres, Faber and Faber

Becker, Gary S. (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, The University of Chicago Press

Benavente, Ana; Costa, António Firmino da *et al.* (1987) *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Rolim

Berger, Peter L.; Luckman, Thomas (1999), *A Construção Social da Realidade*, Lisboa, Dinalivro

Bernstein, Basil (1983) "Aspectos das Relações entre a Educação e a Produção" in Grácio, Sérgio et al. *Sociologia da Educação – I, Funções da Escola e Reprodução Social*, Livros Horizonte, Lisboa, 1983

Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control*, Routledge and Keegan Paul, Londres

Bernstei, Basil (1976) *Langage et classes sociales: côdes sócio-linguistiques et controle social*, Paris, Les Éditions de Minuit

Bion, Wilfred R. (1991), *As Transformações. A Mudança do Aprender para o Crescer*, Rio de Janeiro, Imago Ed.

Bion, Wilfred R. (1962), *Learning from Experience*, London, William Heinemann

Blackledge, David; Hunt, Barry (1985), *Sociological Interpretations of Education*, Londres, Routledge

Boden, Margaret A., ed. (1996), *The Philosophy of Artificial Life*,Oxford, Oxford University Press

Boucher, Geoff (2000), "Dialectics after Derrida" in Preceedings from Hegel-Marx-Derrida Seminar, Melbourne, Fevereiro de 2000. Disponível em http://ethical politics.org/geoff-boucher/2000/derrida.htm

Bourdieu, Pierre (1983) "Reprodução Cultural e Reprodução Social" in Grácio, Sérgio et al. *Sociologia da Educação – I, Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte, Lisboa

Bourdieu, Pierre *Esquisses d'une Theorie de la Pratiqu*e, Essais. Editions du Seuil, Paris

Bourdieu, Pierre (1975), "Método Científico e hierarquia Social dos objectos", in: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio org. (1999), *Escritos de Educação / Pierre Bourdieu*, Petrópolis, Editora Vozes

Bourdieu, Pierre (1980), "O Capital Social – notas provisórias", in: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio org. (1999), *Escritos de Educação / Pierre Bourdieu*, Petrópolis, Editora Vozes

Bourdieu, Pierre (1979), "Os três estados do capital cultural" in: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio org. (1999), *Escritos de Educação / Pierre Bourdieu*, Petrópolis, Editora Vozes

Bourdieu, Pierre (1993), "As contradições da herança" in: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio org. (1999), *Escritos de Educação / Pierre Bourdieu*, Petrópolis, Editora Vozes

Bourdieu, Pierre, "O Poder Simbólico", in: Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982), Sociologia da Educação – II Antologia, *A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte

Bourdieu, Pierre, "As oportunidades de acesso ao Ensino Superior", in: Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982), *Sociologia da Educação – II Antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte

Bourdieu, Pierre (1980), *Le Sens Pratique*, Paris, Les Editions de Minuit

Boundon, Raymond (1995), *Tratado de Sociologia*, Lisboa, Edições Asa

Bowles, Samuel; Gintis, Herbert, "Capitalismo e Educação nos Estados Unidos", in: Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982), *Sociologia da Educação – I antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte

Cabral, Maria de Fátima S. (1972), *Dinâmica de Grupo: Observação dum Caso*, Porto, Faculdade de Letras do Porto

Callon, Michel (1998), Actor-Network Theory - The Market Test, in: John Law and John Hassard (eds), *Actor-Network Theory and After*, Blackwell

Canário (2005), *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto, Porto Editora

Clément, Fabrice; Laurence Kaufmann (1996), Esquisse d'une Ontologie des Faits Sociaux. La Posologie proposée par John Searle, *Reseaux*, Nº 79, CNET

Contextual Framework for PISA 2006, OECD, 2006

Costa, António Firmino da *et al.* (1990) "Estudantes e amigos - trajectórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, vol. XXV, 1990, pp.193-221.

Cruz, M. Braga (1989), *Teorias Sociológicas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Davies, I. (1971), "The Management of Knowledge: A Critique of the use of Typologies in Educational Sociology" in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres.

Derrida, Jacques (1967), *De la Gramatologie*, Paris, Les Editions de Minuit

Dodier, Nicolas (1993), Les appuis conventionnels de l'action – Éléments de pragmatique sociologie, *Reseaux*, 62, CNET

Durkheim, Émile (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70

Featherstone, Mike (1991), Consumer *Culture and Postmodernism*, int. Ed., Sage Publications

Featherstone, Mike (1995), *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. Int. Ed., Sage Publications

Fonseca, Maria de Jesus, *A Paideia Grega Revisitada*, http://www.ipv.pt/millenium/esf9_mjf.htm

Freud, Sigmund (1997), *O Ego e o Id*, Rio de Janeiro, Imago

Galbraith, John Kenneth (1997), *A Sociedade Desejável*, Mem Martins, Edições Europa-América

Giddens, Anthony (2000), *Dualidade da Estrutura*, Lisboa, Celta

Giddens, Anthony (1984), *The Constitution of Society*, Berkeley, University of Califórnia Press

Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982), *Sociologia da Educação – I antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte

Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982), Sociologia da Educação – II Antologia, *A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte

Granovetter, Mark (1994), Toward a Sociological Theory of Income Differences, in: Grusky, David B. (ed.), *Social Stratification in Sociological Perspective*, Westview Press

Greenberg, Jay R.; Mitchell, S. A. (2003), *Relações de Objecto na Teoria Psicanalítica*, Lisboa, Climepsi Ed.

Goethe (1997), *Máximas e Reflexões*, Lisboa, Guimarães Editores

Goffman, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio D' Água

Gomes, Joaquim Ferreira (et al.) (1988), *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte

Hargreaves, D. (1986) *Las Relaciones Interpersonales en la Education*, Madrid, narcea

Hargreaves, D. (1975), *Interpersonal Relationships and Education*, Londres, Routledge and Keegan Paul.

Hargrevaes, D. (1982), The *Challenge of the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, Londres, Routledge and Keegan Paul

Heiddeger, Martin (2008), *O conceito de tempo*, Fim de Século

Heisenberg, W. *The Physical Principles of Quantum Theory* ,Chicago, University of Chicago Press

Hellman, Geoffrey (1982), Realist Principles, *Philosophy of Science*, 50, pp. 227-249

Hodgson, Geoffrey M.(1988), *Economia e Instituições*, Lisboa, Celta.

Hopper, E. (1971) "A Typology for The Classification of Educational Systems" in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres.

Hirshman, Albert O., *The Passions and the Interests*, New Jersey, Princeton University Press

Hopper, Earl (1971), *Readings in the theory of educational systems*, Londres, Hutchison & Co.

Husserl, Edmund (1992), *Conferências de Paris*, Edições 70

Hyder, David J., *Perspectives on Science* – Vol. 11, Nr. 1, Spring 2003, pp. 107-129, MIT Press

Imbasciati, Antonio (2003), *Nascimento e Construção da Mente*, Lisboa, Climepsi

Jesuíno, Jorge Correia (coord.) *et al.*(1995), *A comunidade científica Portuguesa nos finais do século XX. Comportamentos, atitudes e expectativas*. Oeiras, Celta.

Jones, Robert Alun (1986), *Émile Durkheim: An Introduction to Four Major Works*, Beverly Hills, Sage Publications

Keddie, Nell (1971), "Classroom Knowledge" in Young, M. *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan, Londres.

Kellerhals, Jean; Montandon, Cléopatre (1991), Les Stratégies Educatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescents, Paris, Delachaux & Niestlé

Kim, Yong Jin; Lee, Jong-Wha (1999), Technological Change, Investment in Human Capital and Economic Growth, *CID Working Paper no.29*, Center for International Development at Harvard University

Klein, Melanie (1957), *Envy and Gratitude. A Study of Unconscious Sources.*, New York, Basic Books

Kutnick, Peter, Towards a Piagetian theory of social development, in: Modgil et al. (1983), *Jean Piaget: An Interdisciplinary Critique*, Int. Ed., Routledge & Kegan Paul

Lacan, J. (1987) *A Família*, Lisboa, Assírio & Alvim

Law, John (1997), *Traduction/Trahison: Notes On ANT*, Department of Sociology Lancaster University at: http://www.lancaster.ac.uk/sociology/stslaw2.html

Law, John (1999), *Political Philosophy and Disabled Specificities (draft)* Science Studies, Lancaster, and the Department of Sociology, Lancaster University at: http://www.comp.lancaster.ac.uk/sociology/soc026jl.html

Law, John (2004), *After Method: Mess in Social Science*, Londres, Routledge.

Le Breton, David (1992), *La Sociologie du Corps*, Paris, PUF

Liénard, G.; Servais, E., A Transmissão Cultural: Estratégia das Famílias e Posição Social, in: Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982), Sociologia da Educação – II Antologia, *A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte

Linton, Ralph (1986), *Le Fondement Culturel de la Personalité*, Paris, Dunod

Lonergan, Bernard (1958), *Insight: A Study of Human Understanding*, London, Longmans

Lopes, Helena Maria (1988), *L' Enjeu Théorique de Processus d' Aprentissage en Économie. Le cas de la production de compétences au Portugal*, Tese de Doutoramento, Paris, Université de Paris I

Lopes, João Teixeira (2003) *Escola, Território e Políticas Culturais*, Porto, Campo das Letras.

Lopes, João Teixeira (2000), *A Cidade e a Cultura: um Estudo sobre Práticas Culturais Urbanas*, Porto, Afrontamento.

Lopes, João Teixeira (2000) "Itinerário teórico em torno da produção dos fenómenos simbólicos" in *Sociologia*, nº 10

Machado, Fernando Luís (2000), "Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual?", Sociologia, Problemas e Práticas, 33, pp. 9-44 *in* Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000) *A Modernização das Estruturas Sociais. Relatório Final*. Lisboa, CIES

Machado, Fernando Luís (1998), "Da Guiné-Bissau a Portugal: luso-guinenses e imigrantes", Sociologia, Problemas e Práticas, 26, pp. 9-56 *in* Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000) *A Modernização das Estruturas Sociais. Relatório Final*. Lisboa, CIES

Machado, Fernando Luís (1997), "Contornos e especificidades da imigração em Portugal", Sociologia, Problemas e Práticas, 24, pp. 9-44 *in* Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000) *A Modernização das Estruturas Sociais. Relatório Final*. Lisboa, CIES

Machado, Fernando Luís (1999), "Imigrantes e estrutura social", Sociologia, Problemas e Práticas, 29, pp. 52-76 *in* Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000) *A Modernização das Estruturas Sociais. Relatório Final*. Lisboa, CIES

Machado, Fernado Luís *et al*. (1995) "Origens Sociais e Estratificação dos Cientistas" in Jesuíno, Jorge Correia (coord.) *et al.*(1995), *A comunidade científica Portuguesa nos finais do século XX. Comportamentos, atitudes e expectativas*. Oeiras, Celta.

Maquiavel, *O Príncipe*, Lisboa, Edições Europa-América

Marques, Ramiro (2001), *História Concisa da Pedagogia*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas

Matos, António Coimbra de (2002), *Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica*, Lisboa, Climepsi

Mead, George (data desconhecida) "Emotion and Instinct" in *Mead Papers*, disponível em http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/Unpublished/Meadu02.html

Mead, George (1906) "Science in the High School", School Review 14, pp. 237-249

Merleau-Ponty, Maurice (1976), *La Pnénomenologie de la Perception*, Paris, Gallimard

Nash, Roy (1976), *Teacher Expectations and Pupil Learning*, Londres, Routledge

Neville, Bernie (2001), *Education as a Transformative Process*, Discussion Paper AAPT 2001 Conference – The Liberation of Thought

Piaget, Jean; Inhelder, Barbel (1997), *A Psicologia da Criança*, Lisboa, Edições Asa

Piaget, Jean *Études Sociologiques*,Droz, 1977

Pinar, William F. (ed.) (2003), *International Yearbook of Curriculum Research*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates

PISA 2003 Data Analysis Manual & Technical Report, OECD

Parsons, Talcott (1961) "The School as a Social System" in Hasley, A. et al. Education, Economy and Society, Free Press, Nova Iorque.

Parsons, Talcott *O Sistema das Sociedades Modernas*, S. Paulo, Livraria Pioneira Editora

Platão, *República*, Lisboa, Edições Europa-América

Pollard, A. (1984), "Goodies, Jokers and Gangs" in Hammersley and Woods (ed.), *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*, Open University Press

Profico, Mike (2001), The *Educational Theory of Alfred North Whitehead*

Russell, Bertrand (1990), *O Poder – Uma nova análise social*, Editorial Fragmentos

Safouan, Moustafa (1968), *Estruturalismo e Psicanálise*, São Paulo, Editora Cultrix

Schulz, Wolfram "Mathematics Self-Efficacy and Student Expectations. Results from PISA 2003." in Preceedings from the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 2005.

Schulz, Wolfram "Measuring the Socio-Economic Background of Students and its Effect on Acivement in PISA 200 and PISA 2003" in Preceedings from the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 2005.

Schutz, Alfred (1962), *Collected Papers Vosl. I - III*, The Hague, Martinus Nijhoff

Searle, John R. (1992), *The Problem of Counsciousness*,
http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Papers/Py104/searle.prob.html

Sharp, R.; Green, A. (1975), *Education and Social Control. A Study of Progressive Primary Education*, Londres, Routledge

Simmel, Georg (1984), *Les Problemes de la Philosophie de l'Histoire*, Paris, PUF

Simon, Herbert A. (1991), *Bounded Rationality and Organizational Learning*,
Organization Science, Vol.2, Nº1, Fevereiro 1991

Smith, Adam (1981), *The Theory of Moral Sentiments*, Indianapolis, Raphael and Macfie, Liberty Fund ed.

Spengler, Oswald , *The Decline of the West*, New York, Oxford University Press

Spinoza,B., Tractatus Politicus. Tractatus Theologicus Politicus, in: *Stichting Syllabi of Political Theory in the Golden Age 96/97* (EUR)

Steele, Claude M. (1997), "A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance", *American Psychologist*, June 1997, Vol 52, No. 6, pp. 613-629.

Tekiner, Deniz (2002), "German Idealist Foundations of Durkheim's Sociology and Teleology of Knowledge", *Theory of Science*, Vol. 3

Treanor, Paul (2002), The Politics of John Rawls, http://web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/rawls.html

Turner, R. (1971) "Sponsered and Contest Mobility in the School System" in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres.

Vayer, Pierre (1993), *Princípio de Autonomia e Educação*, Lisboa, Dinalivro

Veblen, Thorstein (1970), *Théorie de la Classe de Loisir*, Paris, Gallimard

Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der versetehenden Soziologie, Mohr Tubingen (Paul Siebeck), in: Cruz, M. Braga (1989), *Teorias Sociológicas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Weber, Max (1995), *Économie et Société*, Agora

Weber, Max (2003), *Fundamentos da Sociologia*, Porto, Rés Editora

Whitehead, Alfred North (1929), *The Aims of Education*, Http://freefeel.org/wiki/TheAimsOfEducation

Whitehead, Alfred North (1983), *Simbolismo. O seu Significado*, Lisboa, Edições 70

Willis, P. (1977) *Learning to Labour* , Farnborough, Saxon House

Wine, Linda (2008), "Towards a deeper understanding of framing, footing and alignment", Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 2008, Vol8., No. 2, Teachers College, Columbia University

Winnicott, D.W. (1999), *Tudo Começa em Casa*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora

Wittgenstein, Ludwig (1998), *On Certainty*, Oxford, Blackwell

Wittgenstein, Ludwig (1993), *Tractatus Lógico-Philosophicus*, Gallimard

Woods, Peter (1983), The Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint. Londres. Routledge.

Young, Michael F. D. (1998), The Curriculum of the Future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning, Falmer/Routledge

Anexos

Transcrição Integral das Entrevistas

Professora de Ciências

E – Queria começar por perguntar, pelas suas próprias palavras, qual é que tem sido a sua experiência como professora de ciências e, em especial, com este grupo de alunos?

P – Aqui, na escola, estou há cerca de 10 anos e tenho vindo a verificar que, de ano para ano, o trabalho dos alunos tem vindo a… cada vez são menos trabalhadores, não têm hábitos de trabalho e estudam cada vez menos. Temos turmas cada vez mais fracas, depois, em termos de resultado. Esta turma é uma mistura do ano passado, do 8º B e do 8º C…

E – Tem repetentes, a turma?

P – A turma tem… tem dois repetentes. Eu só conheço metade da turma – quer dizer, conheço-os todos do ano passado – metade da turma foram meus alunos no 7º e no 8º e agora, no 9º. A outra metade da turma era do 8º B, que eu não tinha no ano passado. Portanto, 8ºB e 7ºB, eu nunca os tinha tido.
São alunos, em que eu verifico que há uma diferença entre os dois. Aquele grupo que veio do 8º B, que eu não conhecia são, na realidade, os mais fracos, com poucos hábitos de trabalho. Na generalidade têm muito poucos hábitos de trabalho.

E – O que é que lhe parece que afecta o desempenho dos alunos? O estudo, outros factores?...

P – São vários factores. Para já, acho que é falta de hábitos de trabalho - é verdade – acho que muitos deles foram passando e isto já vem, se calhar, desde a educação primária… desde o primeiro ciclo. Às vezes é porque vêm à escola, porque são assíduos, porque traziam as coisas… portanto vão passando com muitas dificuldades e sem adquirirem aquelas regras básicas. Pronto, acho que há pouca exigência, às vezes. E o que é que acontece?...

E – … pouca exigência da parte de?...

P – Às vezes do sistema em si. Resultado, eles vão passando e não interiorizam determinadas regras, que no 9º já deveriam estar interiorizadas há muito tempo. Regras básicas, mesmo de atitude e comportamento, assiduidade, pontualidade, trazer o material necessário para a aula, respeitar os colegas.

E – Parece-me que aqui todos têm os materiais…

P – O essencial aqui para ciências é o caderno, o livro e isso… Eu até já nem peço o caderno de actividades porque a escola não dá e é caro. No primeiro período debatemo-nos sempre com dificuldades, porque a grande maioria usufrui dos benefícios do SASE e o SASE normalmente demora imenso tempo. Normalmente só lá para 10 é que eles têm os manuais. Nós vamos colmatando isso com fichas e assim. Agora, às vezes há

sempre um aluno ou outro que não têm. Aqui na turma penso que todos têm o livro. Em relação ao caderno, todos.
Agora, eu dou uma ficha – não é só comigo, é a todas as disciplinas, todos nos queixamos do mesmo – se eu der hoje uma ficha e disser "olhem: começar a fazer hoje e o resto é para TPC e corrigimos na próxima aula", pergunto depois se tiveram dúvidas e a maioria não fez. Fazem quase sempre os mesmos. Depois a outra parte, grande parte, nem sequer traz a ficha. Não trazem. É a esse tipo de material que eu me refiro.

E – Estava-me a dizer quais são os factores que afectam o desempenho. Disse-me o material, a assiduidade…

P – Sim. Eu acho que, para alguns alunos, aqui, o tipo de matéria, os conteúdos, não lhes dizem assim muito. Eu acho que não era este tipo… mesmo de ensino… para alguns deles, que seria o mais adequado.

E – Porquê? Algumas características deles…

P – Para já não gostam de estudar e muitos deles precisam daqueles trabalhos mais práticos, que os vão formar para uma actividade. Muitos não vão continuar. Precisavam dos tais… da tal via profissional… que os conteúdos programáticos lhes dissessem mais e os preparassem já com esta idade, portanto, com 14 anos, 15 anos, 16 – de alguns aqui – que os preparassem para uma parte mais prática, profissional.

E – Mas parece-lhe que muitos dos que estão aqui vão sair do sistema?

P – Alguns vão reprovar… grande parte deles. Até porque têm o exame de Português e Matemática. É assim: a professora de matemática fez o teste intermédio do ministério e teve duas positivas. Portanto, vislumbra-se mais ou menos o panorama do que vai ser o exame. Duas positivas…

E – Se tiver que prever mais ou menos o futuro destes alunos, o que é que lhe parece?

P – Alguns vão continuar. Uma meia-dúzia vão mesmo para o 10º ano e são capazes de ter sucesso, porque eles têm capacidade e querem mesmo. Uma meia-dúzia, mais ou menos. Há aqui outros que provavelmente vão enveredar por aqueles cursos profissionais. Não sei se conseguirão, se os acabarão. Outros… não sei. Não sei se irão continuar, se irão desistir. Não sei mesmo.

E – Estava-me a dizer, mesmo há pouco, que sente que era preciso um tipo de ensino diferente, direccionado…

P – Sim, porque eles têm capacidade. Como nós costumamos dizer, eles até são espertos.

E – Acha, então, que há uma forma mais ajustada de ensinar?

P – Eles têm o ensino normal. Os conteúdos programáticos são universais, para aqui ou para qualquer lado. Acho que este tipo de alunos precisava de outro tipo de disciplinas, de ver alterado o conteúdo programático de algumas disciplinas… que lhes indicasse uma via mais prática… serem encaminhados para os tais cursos profissionais. Também

há aqui uma coisa parecida, que é o CEF. Têm aqueles currículos específicos, adaptados.

E – Parece-lhe que os alunos têm preferência por isso, ou que será mais uma questão de vocação, capacidade…?

P – Isto é o que eu vejo. Se lhes fizesse a pergunta a eles, eu não sei muito bem. Há sempre aquela ideia de que muitas vezes são os pais que têm a ideia ou não, " o meu filho vai continuar pelo 10º. 11º e por aí", só que muitos deles andam, aí, às vezes, 3 anos no 9º ano. Nós já sabemos que, por ali, não há outra hipótese.

E – Acha que há alguns caracteres que são determinantes para a relação dos alunos com a disciplina? O facto de alguns alunos provirem de ambientes sócio-económicos mais frágeis…

P – A disciplina de ciências, para já, precisava de mais horas semanais. É uma disciplina que poderia ser prática, mais prática do que é. Na realidade, eu tenho só 20 minutos para dar – dois tempos por semana – para dar um programa enorme. Eu nunca falto e não consigo dá-lo. Segundo o ministério, há as chamadas "Ciências Físico-Naturais" e, nós, a escola, é que distribui a carga horária: três tempos para Físico-química e dois para Ciências. Há muitas escolas que dividem metade do ano com três tempos para Ciências e, na outra metade, três tempos para Físico-Química. Eu ando a pedir há não-sei-quanto tempo para fazerem isso aqui, só que ainda não foi aceite.
Resultado: eu fico sempre na lição 48 ou 50, para dar um programa enorme. Acho que se eu tivesse mais horas… sabendo que podia motivar os alunos de outra maneira… se bem que eu faça também aulas práticas. Por exemplo, nós vamos entrar nos Sistemas e nos sistemas há aulas práticas. Eu trago os órgãos, que todos abrem. O coração, o cérebro… tudo, os pulmões…

E – Parece-lhe que essas aulas correm melhor?

P – Essas correm, eles visualizam. Eu já sei que são alunos que vão estudar pouco… e aqui eu deveria ter mais tempo, precisamente para a matéria, aqui, na aula – porque já sei que em casa eles não estudam muito – saírem daqui já praticamente com os conteúdos interiorizados.

E – Gostava de poder acentuar essa componente prática?

P – Nós temos práticas, simplesmente não é com a regularidade que eu gostaria. E mesmo esta sala, nós dizemos que isto é um laboratório, mas isto é um pseudo-laboratório. Eu, por exemplo, quando quero mostrar células… quero fazer observações ao microscópio, onde é que eu tenho as fichas para o microscópio? É ali [aponta para um canto afastado na sala]. Se eu quiser pôr um microscópio por grupo, tenho de os pôr todos daquele lado e ter aqui tudo cheio de triplas e uma série de… portanto, não se torna muito prático… Estão ali duas fichas, nem sei o que é que estão ali a fazer… mas é ali que elas estão… um sítio quase ao pé do tecto. A sala, em si, tem algumas condições, mas não é…

E – Cria limitações.

P – Cria. E a turma também é um bocadinho grande, mas fazem-se as práticas. Simplesmente é preciso arranjar, aqui, uma estratégia.

E – Notei que há uma certa tentativa de entrosamento com outras entidades, com visitas de estudo, tentar levar os alunos para outros ambientes. Acha que essa ligação ao exterior é suficiente, ou que deveria ser desenvolvida de outra forma?

P – Para este tipo de alunos, eu acho que, – e sempre fiz isso – na disciplina de ciências, acho que é importante. Eles saírem, verem, conhecerem de outra maneira… fica-lhes sempre alguma coisa. Mais do que, muitas vezes, aqui na aula. A aula é rotina. Vem para a escola, pronto, é rotina… ali é diferente.

E – Um miúdo há pouco disse "as aulas são uma seca"…

P – O Eurico. Bom, o Eurico é capaz de dizer isto agora e é capaz de dizer… O Eurico é assim. É conhecer o Eurico. Aliás, ele dá bem nas vistas. O Eurico é capaz de dizer isto, como… sei lá…

E – Essa será a opinião de vários alunos?

P – Não sei, depende. Eles foram àquela actividade [visita de estudo]. Mas eles portaram-se lindamente. É um facto. Estiveram interessados.

E – Coloco a questão nesse sentido… da quebra da rotina e da fusão da escola com outros espaços.

P – Mas repare. O Eurico nem sequer foi à visita. O Eurico disse que não lhe apetecia e não foi. Portanto, há aqui… O outro colega que estava ao lado, o Nuno, também não foi. Eu aposto que depois, falando com os outros colegas, se calhar arrependeu-se porque, como lhe disse, esta turma até foi bastante interessante. Gostaram de aprender.

[noto que lhe cria algum desconforto falar do Eurico e asseguro que a identidade real do aluno não será revelada, o que a tranquiliza de imediato]

P – Ele é um aluno que gosta de dar nas vistas e é capaz de, sem pensar, dizer essas coisas. Mas é um aluno que, aqui, até gosta de ter boas notas. Ele até gosta de ciências.

E – Os tempos de aula. Acha que são adequados, ou são muito longos?

P – São muito longos. Acho que são muito longos os 90 minutos, mas atenção, que nem todas as disciplinas têm 90 minutos. Agora, por acaso, tenho aqui 90 minutos… Já tive 45 minutos, o que não dá, é pouco… os 90, é muito. Cansa. Não se consegue estar os 90 minutos… é sempre preciso outra actividade. Uma ficha, projector, qualquer coisa.

E – Permita-me insistir numa questão. O exterior entra, de qualquer forma, na escola, através da televisão, da internet. A escola, em si, tende a ter uma negociação com esta questão: existe o universo das matérias que são dadas e a informação que os miúdos assimilam fora da escola. Como é que perspectiva a disciplina de ciências, nesse contexto?

P – A disciplina de ciências é enriquecida com isso. Aqui, no 9º ano, alguns falam da telenovela em que havia o clone e, por isso, já vêm com o termo clone, clonagem. Outros, - agora tivemos o caso da hereditariedade, dos genes – vão sempre busca exemplos de doenças… interfere positivamente. Eles trazem dúvidas, "eu vi aquilo…".

E – Essencialmente exemplos da televisão?

P – Sim, ou do dia-a-dia, ou de algum familiar.
No primeiro período, eles estiveram a fazer um trabalho, em parceria com a disciplina de TIC e Área de Projecto. Trabalhos sobre hábitos alimentares e transtornos alimentares e eles traziam também essa informação de fora…

E – Esses são problemas que estão a começar a aparecer… como é que acha que isso afecta o funcionamento escolar? Desempenho, funcionamento das aulas…

P – Nós estamos atentos, tentamos encaminhar. Aqui, na aula, há uma situação dessas. Vê-se que há uma certa solidariedade dos colegas. Eu tento equilibrar as coisas, tento que não seja alvo de atenção, porque acho que não é bom.
Se afecta o desempenho dos alunos? Isso, de certeza. Mas, aqui, esta turma, eles até se protegem um pouco uns aos outros… Aqui, eu tenho casos de obesidade. No ano passado foi feito, aqui, o IMC, índice de massa corporal, no 8º ano e houve aqui dois alunos que são obesos. Mas não houve… há aquela brincadeira entre eles… claro, foram chamados os pais, conversou-se com os pais… há sempre aquela brincadeira, mas eles tentam proteger-se…
Este ano não há, aqui, muita conflitualidade à volta disso. Aqui, esta turma, como é a junção de duas… no início foi um bocado complicado. Agora já estão entrosados, mas no primeiro período foi complicado. Havia aquela protecção.

E – Acha que eles a encaram como sendo uma entidade claramente externa, ou que pertence ao grupo?

P – Eu acho que eles me encaram como pertencendo ao grupo. Não sei… posso estar enganada. Alguns deles sabem que podem contar comigo… nesse sentido.

Directora de Turma

E – Qual é a sua perspectiva pessoal da relação entre a escola e os pais, tanto do ponto de vista da abordagem que os pais trazem para a escola, como a sua responsabilização em relação aos alunos e a sua actividade e, por outro lado, o modo em como a escola estabelece a relação com os pais?

P – Primeiro ponto, a relação dos pais com a escola. A nível da minha direcção de turma dá-me a impressão que é o abandono completo. Os meninos vão para a escola, a escola trata do seu percurso e os pais não têm que se preocupar com mais nada. Eles estão na escola e os professores tratam do resto. Depois, quando começam a ver muitas negativas, aproximam-se, mas não é da melhor forma, ou da forma mais educada. É para questionar os professores sobre porque é que os alunos têm tantas negativas, porque é que os educandos têm tantas negativas… o que é que se está a passar. Só assim é que eles vêm à escola.
Não são pais que se preocupem em vir à escola para acompanhar o filho. Vêm só quando a situação está completamente descontrolada. Ou para fazer queixas deste ou daquele colega, que fez isto, ou não devia ter feito. Não para tentar compor a situação, ou saber o percurso do aluno. Neste tipo de escola, o que eu penso é isso. Agora, já a segunda pergunta era ao contrário.

E – Acha que a escola pode fazer algo no sentido de motivar essa participação, ter uma postura mais activa…?

P – É complicado. A única coisa que eu acho que as escolas deviam fazer era, nestes casos – deste tipo de escola TEIP – era também formar os pais, haver cursos para formar os pais, porque não sei se reparou no panorama que eu fiz, são pais com baixa escolaridade que, por vezes, não conseguem auxiliar os filhos e vivem um bocado ausentes do percurso escolar dos alunos.

E – Claramente parece que há padrões distintos…

P – Há… mas são casos raros. Há o 9º ano… mas é o máximo nesta turma. Um, dois pais com o 9º ano, é o máximo que há aqui nesta turma.

E – E parece-lhe que isso é decisivo?

P – É, absolutamente. Tanto a nível desta turma, como das outras turmas que eu tenho.

E – E vê mais alguns factores que sejam importante, como características da família?…

P – São famílias desestruturadas, muitas vezes. Eu tenho um 7º ano, que aquilo é uma coisa… vive com os avós, não sabe quem são os pais, casos de violação na família, de alcoolismo e não há um miúdo naquela turma que não tenha um caso assim.

E – Esses casos de violência doméstica, situações traumáticas, acabam por ter uma influência muito forte… são os piores casos?

P – Nem sempre. A nível de comportamento, disciplinar… nem sempre…

E – Já agora, o que é que acha que provoca os problemas disciplinares?

P – Não sei… podem ser esses factores, aliados à desestruturação da família. Dificuldades económicas, o abandono completo dos pais em relação ao percurso do seu educando, às necessidades básicas: alimentação, vestuário. Tudo isso complica, em termos disciplinares.

E – Aqui na escola acha que existe uma abordagem pedagógica prevalente? A "melhor forma" de educar?...

P – Estes miúdos, ou em geral?

E – Em geral, embora possa compreender uma abordagem direccionada…

P – Está a fazer-se uma tentativa com os CEF's, para este tipo de miúdos. Mas eu não sei se sabe que a escola só tem uma turma de CEF, porque também não tem condições para ter mais, uma vez que estamos a prestar auxílio ao primeiro ciclo. Temos também turmas de 1º ciclo, aqui inseridas. Isso limitou as turmas de CEF, para dar essa tal abordagem diferenciada, limitou o número de alunos por turma. Eu, neste 9º, por exemplo, não devia ter 25 alunos. Não é uma turma que comporte 25 alunos, porque eu não consigo, por vezes, personalizar o ensino, a todos eles.
Ora bem, não temos salas, não temos nada, temos que trabalhar com aquilo que temos.

E – A divisão em dois grupos, da turma…

P – Seria muito importante. Aliás, isso aconteceu no 7º ano. Eles eram… não chegavam a ser 20… eram 18, salvo erro. Mas depois, com isto tudo, com o 1º ciclo a ser alojado aqui, porque não tinha condições na escola, que acabou por ser demolida e a espera para construir um novo primeiro ciclo, fez com que limitasse os CEF's – só temos um – e que limitasse o número de alunos por turma e a coisa tornou-se muito má. Não tanto neste 9º ano, mas no 7º, com vinte e tal alunos, com as características que têm, torna-se quase impossível.

E – Em termos de entrosamento com a comunidade em si, existem associações ou outras entidades com parcerias…

P – Não posso esclarecer, porque também não sei. Como disse, vim substituir a directora de turma que os acompanhava no ano passado. É a primeira vez que estou nesta zona, embora… já dei aulas em Odivelas. Mas é a primeira vez que dou aulas numa escola TEIP. Pelo menos diurnos… já dei nocturnos em Chelas. Mas era diferente… eram pessoas mais velhas. Portanto, não lhe sei dizer nada disso.

E – Há aqui uma certa representação de alunos da comunidade cigana. É necessário haver um intermediário entre a comunidade e a escola?

P – Eu sei que vêm, porque os filhos ou têm muitas negativas, ou têm problemas disciplinares e, geralmente, ali com as funcionárias, nunca são muito bem educados… é assim uma coisa…

Não sei dizer mais. Por exemplo, tenho no 7º A uma aluna que era um amor, já tinha 13 anos e eu cheguei a dar-lhe os parabéns: "que bom, estás no 7º ano!". Passado um mês começou a faltar e, entretanto, o director de turma foi informado que ela casou. Deixou de vir à escola e casou. Tinha 13 anos. Sinceramente, eu fiquei… porque era uma miúda interessada… sinto muita pena, mas não sei o que é que lhe hei-de dizer, porque desconheço, aqui, a situação. Estou aqui há dois meses, dois meses e tal, não consigo ter essa percepção…

E – Tem uma ideia de qual é que seria a melhor abordagem para este ambiente escolar?

P – Era ter mais turmas CEF, fazer uma selecção. Muitos deles estão desmotivados e a abordagem do ensino é totalmente diferente nessas turmas… conseguimos que eles se motivem mais com a prática…

E – O que é que acha que é assim tão diferente e que motiva tanto?

P – A prática. A prática naquilo que eles gostam. Por exemplo, o operador de informática. Neste caso, é o único que temos. Mas eu sei de outros: de cabeleireiro, de uma série de coisas. A prática é muito importante. Não tanto a carga horária de Geografia, História, Ciências. Eles não vão ter essas disciplinas…

E – Já agora, porque é que acha que é assim? É o que eles querem fazer, é a vocação deles, é o que os pais querem que eles façam?...

P – Eu acho que, quando não há acompanhamento, eles não têm isso. A escola não consegue dar a todos, ou à grande parte. Em casa não têm e eles vão perdendo pelo caminho e chegam a um ponto em que eles não conseguem recuperar… e depois vão passando os períodos críticos. São reprovados várias vezes, por diversos motivos, ou de carácter disciplinar, ou dificuldades mesmo… Não conseguem acompanhar, sentem-se cada vez mais desmotivados, porque começam a ter percepção das suas dificuldades, não conseguirem e acho que um curso que não tem uma componente tão pesada em termos de disciplinas, muitas vezes… História, Geografia, Ciências… é uma carga muito pesada. E têm uma componente mais prática, que lhes permite ter uma profissão, mais tarde.

E – Seria um misto das duas coisas: o efeito da prática sobre a aprendizagem e…

P – O profissional, voltar ao profissional.

E - …e o carácter utilitário da formação.

P - …da formação! E eles aderem, tenho 10 miúdos no CEF, que vão completar este ano. Eles têm consciência disso e alguns não são maus alunos. Mas já estão com uma idade, que não conseguiam retomar um 7º ano. Já passaram o tempo de estar num 7º ano, sem o conseguir fazer. Acho que, para aqui, é a melhor solução. Tudo o que tivesse a ver com uma via profissional. Não quer dizer que não houvesse alguns que não pudessem seguir uma via de ensino, mas o profissional, para aqui, era muito importante, penso eu. Quem diz CEF, também diz EFA's. Depois, há a situação de continuar do 9º para o 12º.

Presidente do Conselho Executivo

E – Qual é a sua perspectiva relativamente ao meio em que a escola está inserida e às características da população estudantil que a escola acolhe? Qual é a sua perspectiva de e as possibilidades de desenvolvimento da actividade escolar?

P – A perspectiva é má, porque a escola está num dos bairros piores de Lisboa. Está no meio de realojamentos e realojamentos de vários sítios. Como vieram de vários sítios, a integração entre eles não foi fácil. Vieram de vários sítios de Lisboa. Os ciganos… não havia ciganos na ------- e vieram pôr aqui um realojamento de ciganos. Criou alguma instabilidade entre eles. A própria situação deles. Uma grande percentagem de rendimentos mínimos, uns verdadeiros, outros falsos. Não tanto entre raças. Eu penso que há uma integração. Eu penso que não há um conflito muito grande. E entre eles nós apercebemo-nos, aqui, entre aspas, entre pretos, brancos e ciganos. Os ciganos fazem grupo.

E – Um grupo mais coeso.

P – Um grupo mais coeso. Sofrem é de tudo. Parte sócio-económica baixa, índices culturais do mais baixo que há e a perspectiva de desenvolvimento… só daqui por uns anos. Segunda geração, terceira geração, é que isto poderá começar a melhorar. E depois, a difícil integração daquilo que nós chamamos "as pessoas de fora", que não se integram.

E – Pessoas de fora?...

P – Pessoas de fora, pessoas já classe média baixa, que não se integram aqui e então fogem daqui. Nós aqui não temos ninguém, que o pai seja licenciado… portanto essa segregação é logo feita. Por exemplo, há aqui prédios em que a integração não foi distribuída uniformemente e os prédios de venda livre não se misturam, não vêm para aqui. Há prédios de venda livre no bairro, mas esses miúdos não frequentam as escolas.

E – Tudo bairros sociais…?

P – Tudo bairros sociais, lá no meio há uns prédios de venda livre, mas não vêm aqui para as escolas. Isso é uma dificuldade, porque depois não há termos de comparação. Em vez de haver uma aproximação do baixo para cima, continua a ficar tudo em baixo. Não há um salto qualitativo. Enquanto esse problema não começar a ser resolvido, esta coisa não vai para a frente.

E – Diria que a escola, em si, tem uma abordagem pedagógica específica?

P – Tem, mas devia ter mais. Uma escola completamente diferente.

E – Que abordagem?

P – Uma abordagem que tenta ser muito mais compreensiva, muito mais facilitadora. Compreensiva para os miúdos, para os pais. Todos os professores e funcionários sabem qual é a população com que lidam, sabem qual é a forma de lidar com estes problemas.

E a grande dificuldade é que nós estamos a dar matérias, a dar currículos iguais a uma escola, um colégio particular.

E – Currículos iguais à generalidade das escolas.

P - … das escolas todas. E um dos saltos que tem que se dar, é pensar que estas escolas têm que ser diferentes. Não têm que ser discriminadas, mas têm que ser diferentes.

E – O que é que acha que se deveria fazer?

P – Apostar noutro tipo de currículos, apostar em CEF, de preparação para a vida activa, com aprendizagens significativas para eles. Menos alunos, um ensino mais personalizado, um acompanhamento muito mais próximo…

E – Mas acha que seria mais uma adaptação de currículos, ou currículos inteiramente novos?

P – Currículos diferentes. Não podemos ter uma percentagem de miúdos que chegam ao 5º ano, que lêem e escrevem com dificuldade… que não têm problemas básicos resolvidos. Com o meio social que têm em casa, temos que olhar para eles de outra forma e dar-lhes condições para eles se integrarem na vida activa. E começar desde muito cedo. Não é começar aos 14 ou aos 15, mas aos 10, aos 11…
E devido ao meio de rua em que vivem. Eles tiraram as barracas, mas puseram as barracas em prédios. Cimentaram as barracas e puseram-nas umas em cima das outras. Nesta geração a vida ainda é a mesma, a vida é de rua, completamente desregulada. Aqui, a escola tem de lhes dar coisas significativas para eles. Que tenham um significado para eles. Não é terem cinco horas de Matemática, cinco horas de Português, testes, provas de aferição.

E – E o que é que acha que são essas actividades…?

P – Algo que sintam que aquilo lhes vai ser útil no futuro imediato. Metemos um miúdo na escola, aos 6 anos e perspectivamos que, daqui a 15 anos, ele vai fazer qualquer coisa. Eles aqui não. Eles aqui entram e em 10, ou 3 ou 4 têm de estar a fazer alguma coisa. A perspectiva tem de ser muito mais curta.

E – Acha que isso é imposto pelas famílias? É partilhado pelos miúdos?

P – A experiência que tivemos deste CEF, um curso de formação muito complicado – é um curso de informática – começámos com 15 miúdos e vamos acabar com 10. É um recorde. Porque aquilo tem um significado para eles. Eles sabiam que vão fazer aquilo, ficam com o 9º ano, ficam com um estágio e podem ter a profissão já a seguir.

E – Eu vi casos de miúdos que querem ser arquitectos…

P – Eles têm uma ideia… temos uma percentagem de miúdos que são bons alunos. São bons alunos aqui e são bons alunos em qualquer lado. Mas até esses alunos, devido à diversidade, nós não conseguimos acompanhar. O estrato. Eu digo muitas vezes, já me aconteceu… "o seu filho tem condições. Epá, mude-o de escola". Vá para uma escola que tenha significado para ele.

Com o número de alunos que nós temos por turma, com diferentes níveis de aprendizagem, um bom miúdo, que tem capacidades, é prejudicado e um mau miúdo, que tenha dificuldades, também é prejudicado. Nós, em 25 alunos numa turma, não se consegue fazer um acompanhamento diferenciado e personalizado.
Para mim, e defendo isto – trabalho nisto há vinte anos – tem que haver escolas técnicas como havia antigamente.

E – O que é que lhe parece que é o papel do Ministério? Qual é a intervenção…

P – O ministério quer fazer tudo ao mesmo tempo. Por um lado, sim senhor, acompanhar esses meninos, por outro lado, acompanhar os outros meninos, mas tudo metido no mesmo saco… Acho que eles têm essa preocupação…

E – Em termos da organização curricular, do acompanhamento psicossocial…

P – Um exemplo, que é um bocado incongruente. Um currículo alternativo que nós tivemos. Houve no ano passado e depois não continuou. Os miúdos tinham um currículo alternativo, um currículo alternativo, *mesmo*, diferente, mas depois foram obrigados a ir fazer provas de aferição.

E - … no fundo houve segmentação dos currículos, mas depois….

P – Depois a resposta tinha que ser igual, a mesma do tipo que teve o currículo normal, certinho. Às vezes eles querem fazer tudo, mas depois…

E – Há, aqui, uma questão de ter uma determinada forma de ensino da ciência e houve um problema que eu senti – e que a professora manifestou durante as aulas – de que há uma dificuldade de fazer chegar este tipo de conteúdos científicos à população escolar.

P – Essa dificuldade… deles compreenderem e entenderem. As bases. Primeiro, têm bases fracas, depois, têm pouco interesse pessoal. Por exemplo, a professora de ciências vai avançando, mas eles não vêem grande interesse… "Isso é para quê? O que é que aquilo vai dar? Para o que é que me vai servir?". Principalmente há um bocado de falta de bases. Os miúdos vão avançando, no seu percurso, mas vão sempre avançando com lacunas. Muitas vezes nós vamos avançando, mas damos mais importância à progressão do miúdo, ao interesse que ele vai tendo.
Quando se passa do 7º para o 8º, há uma modificação e a escola vai construindo outros valores… E a o conhecimento científico não tem uma ponderação muito forte. Por exemplo, a indisciplina, começa no 5º ano, chego ao 9º ano, não tenho indisciplina. Houve ali um crescimento pessoal sobre o que é a escola, integração. Mas no conhecimento científico eles vão avançando um bocado…

E – Acha que devia haver uma forma diferente de ensinar ciências? Eu reconheci na professora uma pessoa extremamente dedicada, com uma série de técnicas elaboradas para fazer passar o conhecimento. No entanto, as escolas, na sua generalidade, têm uma determinada forma de estruturar o conhecimento científico. Acha que deveria haver algum tipo de diferenciação.

P – Eu sou de Educação Física, não é bem a minha área, mas tem que haver uma forma diferente de dar aos miúdos. Por exemplo, nós na Ciência e na Física conseguimos o

desdobramento das turmas. Portanto, é diferente nós estarmos a falar para 25 miúdos, ou estarmos a falar para 12. Isso é um factor que eu tenho notado. Nesse caso das ciências e da física, resultou. Na Matemática também resultou o projecto que nós temos, em que estão dois professores na sala de aula. Toda essa transmissão do conhecimento, para miúdos com défice cultural, tem de ser muito realista, muito mais próxima e muito mais pessoal. O miúdo tem de perceber que é para ele que nós estamos a falar, não é para um grupo de 30. Um miúdo, se calhar, não apanha tudo e vai para casa e consegue ir buscar o resto. Aqui, não: ou apanha na sala de aula – porque os miúdos aqui não estudam – o que apanha na sala de aula é aquilo que os miúdos vão saber.

E – Porque é que acha que eles não estudam?

P – Não têm condições.

E – Em casa?

P – Não têm condições sociais para se sentarem a uma mesa e estudar, fora uma percentagem. Eles quando chegam ao 9º ano já sabem o que é que é estudar. Um miúdo, aqui, de 5º e 7º ano, não estuda.

E – Mas acha que é do ambiente doméstico?

P – É tudo. É o ambiente familiar. E a mensagem que passou… não é desde o 25 de Abril… neste último período… de que a escola tem que ensinar tudo. Em casa não se ensina nada, portanto, em casa não é preciso estudar. Quem tomou isso bem à letra e quem reforçou isso foi, precisamente, a classe mais desfavorecida. Enquanto nós, classe alta, ou média, é ao contrário: "tu cada vez tens que estudar mais".
Uns perceberam, na média e alta, que, com a entrada nas faculdades, cada vez se tem que estudar mais. Eu vejo, pela minha idade… o meu filho, que está no 12º ano, tem de estudar muito mais do que eu estudava quando eu estava no 6º ano e interiorizou isso. Nessas classes é ao contrário. A escola ensina tudo e em casa não é preciso nada. A comida é à borla, o passe é à borla, tudo é à borla e o ensino… é à borla. A ideia que eles têm é que ele tem que aprender na escola. Para eles, o ideal era deixarem cá os livros.

E – Mas parece-lhe que eles acreditam na escola?

P – Acreditam na escola para resolver esses problemas. Agora, que a escola lhes vai dar a hipótese de ter um emprego melhor, isso não acreditam. No imediato, resolve alguns problemas que eles têm, mas os miúdos saírem daqui com o 6º ano, ou com o 9º…

E – E parece-lhe que os miúdos assimilam…

P – Assimilam isso tudo!
Nós, aqui, investimos nos TPC porque o miúdo não pega num livro e vai ler. Se tiver um TPC, ainda é capaz de ir lá escrever qualquer coisa. Mas a ideia de que sai daqui e vai estudar para casa…
Para esta filosofia, se menos alunos houver por professor, se houver desdobramentos, se houver assessorias, se houver espaços para pequenos grupos de apoio pedagógico, as aprendizagens começam a se significativas para eles.

E – As escolas privadas muitas vezes têm dinâmicas de estudo acompanhado…

P – As escolas privadas funcionam como funcionava o meu Liceu, há 40 anos.

E – Essa lógica tem aplicabilidade no ensino público?

P – O privado dá aulas como se dava há 30 anos, têm outro método de funcionamento.

E – Mas é uma restrição orçamental?

P – No privado há restrição orçamental…

E – Os professores, agora, são forçados a ficar mais tempo nas escolas. Acha que isso vai conduzir à existência de dinâmicas de estudo acompanhado?

P – Sempre houve um pouco… os professores sempre ficaram mais horas. Com estas novas regras, corta é o tempo para esses estudos acompanhados, para essas salas de estudo.

E – Quando isso existe no ensino privado…

P – É pago.

E – Acha que há, aqui, hipótese de haver algo semelhante?

P – Isso está fora de questão. Mas temos aqui… As salas de estudo, deixámos de ter porque deixámos de ter espaço. Acredito nesses apoios de pequenos grupos, rotativos – vão saindo e entrando, conforme as dificuldades – no Português, Matemática e Inglês. Todas as turmas do 3º ciclo têm uma hora de apoio a Matemática. Não são grupos fechados.

E – Essa questão surge sempre: Português, Matemática e Inglês são grandes recortes curriculares. E o ensino artístico? Que papel é que lhe parece que desempenha?

P – O ensino artístico tem que ser motivador e descobrir coisas que os miúdos muitas vezes nem percebem que têm.

E – Incluo nisso também a Educação Física, porque é um ensino expressivo…

P – Defendo que devem haver coisas abertas, que os miúdos devem experimentar. No desporto é a mesma coisa. Eu abria espaços: "a esta hora têm futebol, a esta têm vólei… e têm que aparecer". Não ser uma coisa imposta. Voluntária. Para o ensino artístico, a mesma coisa. Abre-se um espaço e os alunos vão aparecendo, por curiosidade. Um traz o outro…

E – Que papel é que esse ensino desempenha?

P – Virá-los para outras actividades e eles saberem que há outras coisas sem serem as matemáticas, as ciências e essa coisa toda. E é uma coisa que não lhes é cobrada. Eles é

que se cobram a si próprios, no sentido de avaliação. Há poucos problemas de indisciplina porque não há conflito e, depois, sabem que estão porque querem, não estão ali obrigados. Se há um que se porta mal… "tu estás aqui porque queres. Senão, vai-te embora".

E – Acha que dentro do grupo isso desempenha algum papel?

P – Desempenha, porque começam a ser referenciados: "Aquele tipo está no clube disto, está no clube daquilo…", começam a ser distinguidos entre eles.

E – Cria um certo tipo de identidade…

P – Sim, é o "tipo que joga vólei", "o tipo que joga futebol".

E – Grupos fora das turmas.

P – Grupos fora das turmas, que ainda por cima passa do sistema fechado da turma para um sistema aberto e de várias idades. Miúdos de 12 anos estão a fazer uma coisa com os de 16.

E – E o Clube Europeu?

P – Isso é uma coisa mais fechada. Esse grupo é mais estabilizado… um bocadinho seleccionado. Têm de ser miúdos com umas certas características. Num ano, 7 ou 8 miúdos podem ir lá fora, podem ir à França… Já tem que haver um nível de comportamento e uma parte social… compenetrados naquilo que estão a fazer. No ano passado, foram miúdos de fora que vieram cá… Esse grupo é um bocadinho mais fechado.

E – No fundo, é uma dinâmica relativamente mais controlada, contida…

P – Não é tão aberta. Primeiro, porque é um bocadinho mais chata… é um programa mais definido que os miúdos têm. Enquanto que no ensino artístico podem fazer trabalhos manuais, como podem fazer pintura, como podem fazer desenhos… ali não… é aquilo e mais nada.

E – Há pouco falámos de parcerias. Acha que as parcerias desempenham um papel com algum relevo a nível pedagógico, do desenvolvimento dos alunos?

P – Ao nível pedagógico não funciona muito, aqui, ao nível da escola. É mais fora. Eles trazem outros conhecimentos… a informática…
Onde acho que se deviam fazer era mais em termos comportamentais e de socialização. Não pode ser só a escola a fazer isso.

E – Preencher aqueles espaços fora das aulas.

P – Sim, esse campo está aberto.

E – Nesta comunidade não existem propriamente associações muito fortes?...

P – Não, algumas associações desportivas e não são grande coisa.

E – Acha que estas associações deviam ter um papel a nível das tensões inter-étnicas?

P – Ah pois deviam, deviam fazer essa integração, fazer esse esforço. As coisas que muitas vezes se passam dentro da escola vêm de fora. A escola não consegue dar resposta. As grandes confusões que houve aqui começaram fora e vieram resolvê-las para a escola. Coisas entre eles, prédios e bairros. Como se juntam na escola, é aqui que vão resolver e é aqui que rebenta o conflito.

E – Por exemplo, o programa TEIP…

P – Teoricamente deviam ajudar… e ajudam… nessa parte dos animadores. Isto é tudo um processo muito lento e, por exemplo, nós aqui tínhamos uma perspectiva, há um ano, de começar a avançar com condições… quando nos dizem que a escola [1º ciclo] vem para aqui, foi tudo ao ar. Por exemplo, pôr a escola a funcionar só num turno. Era um dos meus objectivos e tínhamos condições para isso… foi por água abaixo. Ficámos sem o espaço.

E – Mencionou-me que gostava de ver uma melhoria nas condições de aula, reformulando currículos, um outro tipo de presença de professores na sala de aula. O que é que acha que seria o mais adequado?

P – As duas perspectivas são boas. Apesar de eu achar que devia haver aulas separadas – por exemplo, uma das propostas que eu fiz ao TEIP foi haver uma aula de 90 minutos desdobrada por dois professores, em que metade da turma tinha um professor e a outra metade, outro professor, em espaços diferentes – mas a minha perspectiva é o ensino personalizado. É o miúdo saber que lhe estão a ensinar a ele, que não estão a ensinar a um grupo. O professor tem de ter tempo, disponibilidade para andar de carteira em carteira, dizer dez vezes a mesma coisa a dez miúdos diferentes. Muitas vezes a linguagem não é igual e eles não percebem todos a mesma linguagem. Basta nós termos um cigano numa aula dessas, ele não percebe. É um tipo de linguagem que eles não atingem logo… Se estiver um grupo de 25. Se tiver dois ou três e o professor a explicar ao par, dá muito mais trabalho ao professor.

E – Falou da possibilidade de mais do que um professor…

P – Dois professores quase que dividiam a sala ao meio. Por exemplo, numa resolução de problemas. A forma de explicar. Se vem outro professor e explica, um miúdo que não percebe – por uma palavra ali, que encaixa mal – vem outro e, se calhar, já vai perceber.

E – Professores com as mesmas características, ou com diferentes?

P – Professores do mesmo grupo. Para mim o que não poderá haver, é 25 alunos numa aula, com um professor sozinho, a estar ali, a debitar.

E – Isso é compatível com uma organização por aulas, como existe actualmente?

P – Consegue-se.

E – No 1º ciclo tem havido experiências diferentes…

P – No 1º ciclo isso consegue-se. Mas aqui consegue-se a nível de organização de horários. Isto não vai aumentar a carga aos miúdos.

E – E estas aulas de 90 minutos…

P – Era o que eu ia a dizer… isto da aula de 90 minutos não pode ser igual para todos.

E – Eu, quando fiz o meu próprio percurso escolar, eu nunca tive aulas de 90 minutos. A primeira coisa que senti foi um certo cansaço na aula.

P – Os miúdos ficam fartos de estar dentro da aula. E depois é conforme. Na faculdade tinha aulas de duas horas e aguentava. Agora, metes um miúdo de 10 anos, 90 minutos numa aula… mesmo que se façam actividades diferentes, os miúdos ficam fatos do espaço da aula. São quatro paredes. Ao fim de 40 minutos, o miúdo tem que libertar energia. Pode estar entretido, mas mesmo estando muito entretido… só quem não viu crianças a brincar. Experimente ir a um parque infantil, abstraia-se e olhe para crianças num parque infantil.

E – Também é muito exigente para os professores…

P – Não é fácil e depois há situações… começam a surgir situações de indisciplina. Penso que parte da indisciplina também poderá vir daí.

E – O professor tem de conseguir estar ali a entreter.

P – Há várias formas dentro de uma aula. Um bocado expositivo, um bocado prático… mas continuo a dizer que são 90 minutos um bocado presos.

Fichas de Síntese das Entrevistas

As fichas resumem os momentos fundamentais das entrevistas exploratórias. As questões colocadas (E – Entrevistador) são sintetizadas de modo a resumir o seu conteúdo e as respostas (P – Professor entrevistado) são apresentadas através de uma selecção de excertos literais.

Interpretação	Professora de Ciências
	E - A sua experiência como professora de ciências com este grupo de alunos
estereótipo	P- (…) cada vez são menos trabalhadores, não têm hábitos de trabalho e estudam cada vez menos.
	E - Factores que afectam desempenho dos alunos
ideal	P - (…) falta de hábitos de trabalho (…) muitos deles foram passando (…) desde o primeiro ciclo (…) vão passando com muitas dificuldades e sem adquirirem aquelas regras básicas. (…) há pouca exigência (…)
	E - Falta de exigência (especificar)
ideal	P - (…) do sistema em si (…) vão passando e não interiorizaram determinadas regras (…) de atitude e comportamento, assiduidade, pontualidade, trazer o material necessário para a aula, respeitar os colegas
	E - Materiais
Objectos rituais, constrangimento do ritual	P - caderno, livro e isso [canetas, lápis] (…) nem peço o caderno de actividades porque é caro. SASE normalmente demora imenso tempo (…) vamos colmatando isso com fichas (…)
ausência de modelos	TPC (…) fazem quase sempre os mesmos (…) a outra parte, nem sequer traz a ficha.
	E - Mais factores que afectam desempenho
estereotipo	P - (…) para alguns alunos (…) os conteúdos não lhes dizem assim muito. Eu acho que não era este tipo (…) de ensino… para alguns deles, que seria o adequado
	E - Porque é que este não é o ensino adequado para alguns deles?
estereotipo	P - (…) não gostam de estudar (…) precisam daqueles trabalhos práticos que os vão formar para uma actividade. Precisavam (…) da tal via profissional… que os conteúdos programáticos os satisfizessem mais e os preparassem já com esta idade (…) 14 (…) 15 (…) 16, para uma parte prática, profissional.
	E - Muitos vão saír do sistema?
restrição institucional	P - (…) têm o exame de Português e Matemática. (…) professora de matemática fez o teste intermédio do Ministério e teve duas positivas.
	E - Qual o futuro destes alunos?
expectativas sobre alunos	P - (…) meia dúzia vão mesmo para o 10º ano e são capazes de ter sucesso, porque eles têm capacidade e querem mesmo. (…) outros (…) provavelmente vão enveredar por aqueles cursos profissionais. Não sei se conseguirão (…)

Expectativas dos pais são de prossecução, não vida prática	os pais (…) têm a ideia (…) «o meu filho vai continuar pelo 10º, 11º e por aí…» (…) só que muitos deles andam aí (…) três anos no 9º ano.
	E - Aspectos que afectem relação dos alunos com disciplina de ciências
obstáculos ao ritual, imposição institucional	P - (…) ciências para já precisava de mais horas semanais (…) poderia ser mais prática do que é. (…) um programa enorme - eu não falto e não consigo dá-lo
	E - Aulas práticas correm melhor?
baixa de atenção consciente, acidente heurístico	P - Essas correm. Eles visualizam (…) deveria ter mais tempo (…) aqui na aula (…) em casa eles não estudam muito - saírem daqui já praticamente com os conteúdos interiorizados.
	E - Componente prática
dificuldades materiais para o ritual	P - (…) isto é um pseudo-laboratório (…) quando quero mostrar células (…) ao microscópio (…) onde é que eu tenho as fichas para o microscópio? [aponta para canto afastado] (…) um microscópio por grupo (…) tudo cheio de [fichas] triplas (…) duas fichas, nem sei o que é que estão ali a fazer. Um sítio quase ao pé do tecto.
elabora sobre dificuldades e fala de coping	(…) turma também é um bocadinho grande (…) simplesmente é preciso arranjar (…) uma estratégia.
	E - Ligação ao exterior
acidente heurístico, reconhecimento da natureza ritualista e da falta de interesse que suscita	P - [associa questão a visitas de estudo] Para este tipo de alunos (…) saírem, verem, conhecerem de outra maneira… fica-lhes sempre alguma coisa. (…) A aula é rotina: vem para a escola, pronto, é rotina… ali é diferente.
	E - Aluno disse "as aulas são uma seca"
Noção do bom e mau aluno	P - Aliás, ele dá bem nas vistas. (…) Eles [os alunos "alinhados"] foram àquela actividade (…) portaram-se lindamente (…) estiveram interessados (…) O Eurico nem sequer foi (…) disse que não lhe apetecia. Ele (…) gosta de dar nas vistas. Mas (…) até gosta de ter boas notas (…) até gosta de ciências.
	E - Tempos de duração das aulas
constragimentos institucionais e ideal dos rituais	P - São muito longos (…) 90 minutos (…). Já tive 45 minutos (…) é pouco… os 90 é muito. Cansa (…) é sempre preciso ter outra actividade: uma ficha, projector (…)
	E - Informação que vem de fora da escola
Interpretação selectiva de factos externos: área mais	P- A disciplina de ciências é enriquecida com isso (…) falam da telenovela em que havia o clone (…) exemplos de doenças (…) do dia-a-dia, ou de algum familiar (…) parceria [com outras disciplinas, fora da escola]

criativa da professora	
	[refere-se problema de uma aluna bulímica, algum escrúpulo]
	E - Problemas novos… [distúrbios alimentares]
Lealdade grupal	P - (…) uma certa solidariedade dos colegas (…) tento que não seja alvo de atenção (…)eles até se protegem um pouco uns aos outros. (…) tenho aqui casos de obesidade (…) No ano passado foi feito (…) o IMC (…). Há sempre aquela brincadeira, mas eles tentam proteger-se. (...) esta turma é a junção de duas (...) no primeiro período foi complicado. Havia aquela protecção.
	E - Eles acham a professora que pertence ao grupo?
Extensibilidade à professora	P - Eu acho que eles me encaram como pertencendo ao grupo (…) sabem que podem contar comigo.

	Directora de Turma
	E - Relação entre escola e pais
escola como contentor, falta de envolvimento	P - (…) pais com a escola (…) é o abandono completo. Os meninos (…) estão na escola e os professores que tratem do resto. Depois, quando começam a ver muitas negativas, aproximam-se (…) para questionar os professores [queixa-se do trato]. (…) Não são pais que se preocupem em vir à escola para acompanhar o filho. Vêm só quando a situação está completamente descontrolada, ou para fazer queixas deste ou daquele colega (...) Neste tipo de escola (...)
	E - A participação dos pais pode ser motivada?
domesticar pais, traduzir	P - É complicado. (…) nestes casos [escola TEIP] era (…) haver cursos para formar os pais (…) são pais com baixa escolaridade (…) não conseguem ajudar os filhos e vivem um bocado ausentes do percurso escolar dos alunos.
	E - Mais factores para esse tipo de relação
	P - São famílias desestruturadas (…) vive com os avós, não sabe quem são os pais, casos de violação na família (…)
	E - O que é que provoca os ambientes disciplinares?
	P - (…) esses factores aliados a (…) dificuldades económicas, o abandono completo dos pais em relação ao percurso do seu educando, às necessidades básicas (…)
	E - Existe uma pedagogia prevalente?
Ideal e limitações	P - Está a fazer-se uma tentativa com os CEF [cursos de educação formação], para este tipo de alunos (…). A escola só tem uma turma (…) [porque] estamos a prestar auxílio ao 1º ciclo.
	[descreve outros obstáculos] Eu neste 9º ano (…) não devia ter 25 alunos (…) não consigo personalizar o ensino a todos eles.
	E - Papel das parcerias
TEIP é estigma	P - (…) não sei (…) é a primeira vez que dou aulas numa escola TEIP [evoca ambientes economicamente frágeis]
	E - Relação com comunidade cigana
Insularização	P - (…) vêm porque os filhos ou têm muitas negativas, ou têm problemas disciplinares (…) nunca são muito bem educados…
Consternação com costumes	(…) [tinha] uma aluna que era um amor, já tinha 13 anos (…) começou a faltar e, entretanto, o director de turma foi informado que ela casou (…). Sinceramente, eu fiquei...
	E - Qual a melhor abordagem para este ambiente escolar?
Solução pelo streaming, estereótipo	P - Era ter mais turmas CEF, fazer uma selecção. Muitos deles estão desmotivados (…) conseguimos que eles se motivem mais com a prática. (…) A prática naquilo que eles gostam (…) [refere exemplos] informática (…) cabeleireiro. (…) Não tanto a carga horária de Geografia, História, Ciências.
	E - Poque é que acha que a formação em actividades práticas funciona melhor?
Percepção do	P - Em casa não têm [acompanhamento]e eles vão perdendo pelo

estabelecimento da identidade do aluno. Solução segmentar.	caminho e chegam a um ponto em que não conseguem recuperar. São reprovados várias vezes, por diversos motivos, ou de carácter disciplinar, ou dificuldades… não conseguem acompanhar, sentem-se cada vez mais desmotivados, porque começam a ter percepção das suas dificuldades (...). História, Geografia e Ciências... é uma carga muito pesada. E têm uma componente mais prática, que lhes permite ter uma profissão mais tarde.
	O [ensino] profissional, voltar ao profissional.
Interiorização dos estereótipos, convenção de retenção	(…) tenho dez miúdos no CEF (…). Eles têm consciência disso e alguns deles não são maus alunos (…) estão com uma idade (…) já passaram o tempo de estar num 7º ano, sem o conseguir fazer.
	Quem diz CEF, também diz EFA [educação e formação de adultos]

	Presidente do Conselho Executivo
	E - Perspectiva relativamente ao meio, população estudantil e possibilidades de desenvolvimento do projecto escolar
Fragilidade do meio, multiculturalidade, coesão comunitária cigana.	P - A perspectiva é má (…) escola (…) está no meio de realojamentos (…) [com populações provenientes] de vários sítios. (…) a integração entre eles não foi fácil (…). Os ciganos... não havia ciganos (…). Grande percentagem de rendimentos mínimos (….)
	[refere generalizações étnicas] entre aspas (...) pretos, brancos e ciganos. Os ciganos fazem grupo (…) um grupo mais coeso. Sofrem é de tudo. Parte sócio-económica baixa, índices culturais do mais baixo que há.
Urbanismo. O bairro é um guetho. Homogeneidade do ambiente escolar.	(…) difícil a integração daquilo a que nós chamamos «as pessoas de fora», que não se integram. (…) pessoas já de classe média baixa (…) fogem daqui (…) essa segregação é logo feita. (…) Há prédios de venda livre no bairro, mas esses miúdos não não frequentam a escola. (...) Isso é uma dificuldade , porque depois não há termos de comparação.
	E - A escola tem uma abordagem pedagógica própria?
População-problema	P - Tem, mas devia ter mais (…) mais compreensiva, muito mais facilitadora (…) para os miúdos, para os pais. Todos os professores e funcionários sabem qual é a população com que lidam, sabem qual é a forma de lidar com esses problemas.
Defesa de currículos diferenciados	(…) estamos a dar matérias, a dar currículos iguais a uma escola, a um colégio particular. (…) estas escolas têm que ser diferentes.
	E - Diferentes em que sentido?
Ideal	Apostar noutro tipo de currículos, apostar em CEF, de preparação para a vida activa, com aprendizagens significativas para eles. Menos alunos, em ensino mais personalizado, um acompanhamento muito próximo…
	E - Seria feita adaptação de currículos ou currículos novos?
via profissional, estereótipo	P - Curriculuns diferentes. Não podemos ter (…) miúdos que chegam ao 5º ano, que lêem e escrevem com dificuldade (…). Com o meio social que têm em casa, temos que olhar para eles de outra forma e dar-lhes condições para eles se integrarem na vida activa. E começar desde muito cedo; não é começar aos 14 ou 15, mas aos 10, aos 11.
fricção de sociabilidades	(…) [currículos diferentes também] devido ao meio de rua em que vivem. (…) Eles tiraram as barracas mas puseram-nas em prédios. Cimentaram as barracas e

	puseram-nas umas em cima das outras. (…) a vida é de rua, completamente desregulada.
Constrangimento institucional face ao ideal	Não é terem 5 horas de matemática, 5 horas de Português, testes, provas de aferição.
	E - Que actividades escolares são as mais adequadas, então?
Estereotipagem, construção de um "nós"	P - Algo que sintam que aquilo lhes vai ser útil no futuro imediato. Metemos um miúdo na escola aos 6 anos e perspectivamos que daqui a 15 anos ele vai fazer qualquer coisa. Eles aqui não, eles entram e em 10 ou 3 ou 4 têm de estar a fazer alguma coisa.
O curso só existiu no ano anterior… presença de dogma?	(…) este CEF (…) começámos a com 15 miúdos e vamos acabar com 10. É um recorde. Porque aquilo tem um significado para eles.
	E - Mas há alunos com expectativas elevadas
Não associa espectativas aos alunos fracos. Fala da homogeneidade do meio.	P - Temos uma percentagem de miúdos que são bons alunos (…) Eu digo muitas vezes, já me aconteceu: «o seu filho tem condições. Epá, mude-o de escola. Vá para uma escola que tenha significado para ele».
bom e mau miúdo, pressão da rede	(…) um 'bom' miúdo , que tenha capacidades, é prejudicado e um 'mau' miúdo, que tenha dificuldades, também é prejudicado.
ideal	(…) 25 alunos numa turma, não se consegue fazer um acompanhamento diferenciado e personalizado.
ideal, senioridade e autoridade pedagógica	(…) trabalho nisto há 20 anos - tem que haver escolas técnicas, como havia antigamente.
	E - Papel do Ministério
Defesa de segmentação	P - O ministério quer fazer tudo ao mesmo tempo (…) acompanhar estes meninos (…) acompanhar os outros meninos, mas tudo metido no mesmo saco…
Ideal, obstáculos institucionais. Premissa domesticadora da avaliação: economia cognitiva.	Um curriculum alternativo que nós tivemos (…) no ano passado. Os miúdos tinham um curriculum alternativo (…) mas depois foram obrigados a ir fazer provas de aferição (…) a resposta tinha que ser igual, a mesma do tipo que teve o curriculo normal (…)
	E - Existe dificuldade em fazer chegar conteúdos científicos aos alunos…
	P - Essa dificuldade… deles compreenderem (…) têm umas bases fracas, depois têm pouco interesse pessoal. (…) os miúdos vão avançando, no seu percurso (…) com lacunas (…) muitas vezes (…) damos mais importância (…) ao interesse que ele vai tendo.
socialização dos alunos ao papel, sobrepõe-se à selecção	(…) a indisciplina, começa no 5º ano, chego ao 9º ano, não tenho indisciplina. Houve ali um crescimento pessoal sobre o que é a escola, integração. Mas no conhecimento científico eles vão avançando um bocado… [com dificuldade]

	E - Dificuldade de ensinar ciências… tem a ver com os métodos?
Ideal. Homologia entre proximidade e rácio professor/alunos: redução do esforço.	(…) é diferente nós estarmos a falar para 25 miúdos, ou estarmos a falar para 12. [resultaria] dois professores na sala de aula (…) essa transmissão do conhecimento para miúdos com défice cultural, tem de ser muito mais realista, muito mais próxima e muito mais pessoal. O miúdo tem de perceber que é para ele que nós estamos a falar, não é para um grupo de 30.
Visão superficial. A autonomia no estudo não é vista pela perspectiva da facilidade de acesso aos códigos. O outro como sub-humano.	Um miúdo se calhar não apanha tudo e vai para casa e consegue ir buscar o resto. Aqui não (…) os miúdos não estudam. O que apanha na sala de aula é aquilo que os miúdos vão saber.
	E - Porque é que eles não estudam?
Socialização no hábito de estudo - premissa domesticadora?	P - Não têm condições sociais para se sentarem a uma mesa e estudar (…) quando chegam ao 9º ano já sabem o que é estudar.
Percepção de consenso político. Arrefecimento/Aquecimento. Escola como substituto do papel dos pais. Insularização.	A mensagem que passou … não é… desde o 25 de Abril… (…) a escola tem que ensinar tudo. Em casa não se ensina nada, portanto, em casa não é preciso estudar. Quem tomou isso bem à letra (…) foi precisamente a classe mais desfavorecida. Enquanto nós, da classe alta ou média, é ao contrário: «tu cada vez tens que estudar mais».
Educação como consumo público em vez de investimento pessoal: alteração de representações não é acompanhada de mudança da auto-imagem. Suposição de excessiva intensionalidade e consciência por parte dos alunos, bem como identidade de perspectivas com os pais - nunca é pressuposto que eles falham sem ser por desinteresse.	A comida é à borla, o passe é à borla, tudo é à borla e o ensino… é à borla. (…) Para eles, o ideal era deixarem cá os livros. (…)[os pais] Acreditam na escola para lhes resolver esses problemas. Agora, que a escola lhes vai dar a hipótese de ter um emprego melhor, isso não acreditam. (...) [osmiúdos] assimilam isso tudo.
TPC: domesticação deferida	Se tiver um TPC, ainda é capaz de ir lá escrever qualquer coisa.
Ideal	(…) se menos alunos houver por professor (…) desdobramentos (…) assessorias (….) espaços para pequenos grupos de apoio pedagógico, as aprendizagens começam a ser significativas para eles.
	E - Novas regras de permanência dos professores na

	escola = mais tempo para o estudo acompanhado?
	P - (…) corta é o tempo para esses estudos acompanhados (…)
Ideal	Acredito nesses apoios de pequenos grupos, rotativos (…)
	E - Papel do ensino artístico
função vocacional	P - (…) tem que ser motivador e descobrir coisas que os miúdos muitas vezes nem percebem que têm. (…) coisas abertas (…) não ser uma coisa imposta, voluntária (…) saberem que há outras coisas sem serem as matemáticas, ciências e essa coisa toda.
expressividade pouco constrangida… o ritual tem menos hipóteses de colidir com os mapas pessoais. Mas há miúdos que não suportam E.F. por exemplo.	(…) é uma coisa que não lhes é cobrada (…) há poucos problemas de indisciplina (…) estão porque querem, não estão ali obrigados.
socialização, construção de identidade escolar	(…) começam a ser referenciados: «aquele tipo está no clube disto, está no clube daquilo…» (…) passa do sistema fechado da turma, para um sistema aberto, e de várias idades.
	E - E o clube Europeu?
clube baseia-se no cumprimento exemplar do ritual científico. Representação nacional	P - (…) é uma coisa mais fechada (…) um bocadinho seleccionado. (…) podem ir à França (…) tem que haver um nível de comportamento e uma parte social… compenetrados naquilo que estão a fazer (…) é um bocadinho mais chato…
	E - Papel das parcerias
	P - Ao nível pedagógico não funciona muito (…) é mais fora… eles trazem outros conhecimentos (…). Onde se devia fazer era mais em termos comportamentais e de socialização.
	E - A nível de tensões inter-étnicas?
Necessidade de animação cultural	P- Ah pois deviam, deviam fazer essa integração (…) As coisas que muitas vezes se passam dentro da escola vêm de fora. A escola não consegue dar resposta. Coisas entre eles, prédios e bairros.
	E - O TEIP
	P - (…) ajudam … nessa parte dos animadores (…) é tudo um processo muito lento
Ideal	[aproveita para lamentar a os problemas que o 1º ciclo provoca, como não consegue pôr a escola a funcionar num só turno]
	E - Condições ideais de aula
Ideal	P - (…) ensino personalizado. (…) andar de carteira em carteira, dizer dez vezes a mesma coisa a dez miúdos diferentes. (…) a linguagem não é igual e eles não

	percebem todos a mesma linguagem. Basta nós termos um cigano (…) e ele não percebe. (…) o que não poderá haver é 25 alunos numa aula com um professor sozinho, a estar ali a debitar.
	E - Tal consegue-se com organização por aulas?
	P - Consegue-se.
	E - Aulas de 90 minutos
Ideal: imposição dificulta ritual	P - (…) não pode ser igual para todos (…) os miúdos ficam fartos de estar dentro da aula. (…) os miúdos ficam fartos do espaço da aula. São quatro paredes. Ao fim de 40 minutos, o miúdo tem que libertar energia (…) mesmo estando muito entretido… só quem não viu crianças a brincar.
	Penso que parte da indisciplina também poderá vir daí.

Fichas de Aula

As fichas de aula fazem o registo integrado dos elementos fundamentais para a descrição requerida pela metodologia traçada. Não existe, pois, separação entre registo "objectivo" e um diário de campo subjectivo, visto que as impressões ditas pessoais são encaradas como constituindo um elemento central da compreensão empática das dinâmicas observadas i.e. a raiz da interpretação.

Evitando a hipocrisia operativa de negar a existência de interpretação, antes se assume que esta resulta de um processo que deve ser tornado explícito e não implícito numa história ou camuflado por um catálogo de oposições tipificativas (exº dizer simplesmente que um aluno adopta uma postura de resistência em vez de uma de aceitação é uma forma literalizadora de evitar explicar a origem dessa interpretação).
São destacados de forma clara quatro elementos:

- Temporalidade Sequencial: Os momentos estruturantes da sequência de aula, através da definição de cena criada pela professora, utilizando tom, pausas e expressões para ritualizar e marcar o compasso da aula. É feito uma nomeação destes momentos, bem como uma descrição dos estratagemas utilizados para criar a sequência. Os momentos são considerados mais ou menos definidos de acordo a sua eficácia na dinâmica global da aula. Os momentos são demarcados na primeira coluna da ficha.

- Elementos Discursivos: Transcrições literais de elocuções por parte da professora ou dos alunos em momentos definidores da acção (marcação de compasso, activação de sequências de aprendizagem). Normalmente estes aparecerão entre aspas, precedidos pelo nome do interventor ou por um "p" para o professor, ou um "a" para os alunos.

- Activação de Objectos Técnicos: Descrição de rituais de aprendizagem característicos fomentados através da interacção com instrumentos de aprendizagem estandartizados e mediatizadores da relação de produção de conhecimento (uso do quadro, diapositivos, manuais). O uso de termos ou rituais fortemente codificados é considerado a activação de uma convenção científica forte e é registada como objecto técnico. A descrição de objectos técnicos é assinalada com **OT**.

- Termos agremiadores: Interpelações dinâmicas que geram concentração de significados em torno de um símbolo fundamental. Em geral destinados a activar os modos de socialização escolares e a rede simbólico-material do ritual científico, constituindo pólos importantes da interpretação e perspectiva transmitida.

- Dinâmica de Grupo: Descrição das alianças e rupturas entre os indivíduos ao longo da sequência aparente (linear) da aula, registando rotinas permanentes, duradouras e rotinas casuais. A dinâmica de grupo regista fundamentalmente a evidência posturas defensivas ou empáticas entre os alunos, bem como entre

> alunos e professor e o seu efeito sobre o processo de aprendizagem. São de particular importância as sequências que revelem relações entre palavras e gestos utilizados com a participação destrutiva/produtiva nas aulas. A dinâmica de grupo, para além de revelar simples elementos emocionais deverá evidenciar momentos de domesticação, troca e retirada (dtr) ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A descrição de dinâmica de grupo existe ao longo de todo a ficha. A última coluna da ficha destaca o tipo de dinâmica dominante no momento específico da aula através das iniciais "d, t, r" ou da descrição sintética do movimento observado. O termo "acasalamento" poderá ocorrer para descrever lógicas e estratégias de emparelhamento empático e cooperativo.

Componentes extensivas das fichas poderão aparecer como narração do curso da aula, sem destaque particular da sua natureza.

Aula 1 - Grupo 1			
Sequencialidade/Momento de Aula	**Rituais e Interpelações Dinâmicas**	**Termos agremiadores**	**Dinâmica dominante**
Entrada	p: "portem-se normalmente"	normalidade	d
Estabilização	O termo "normalmente" rapidamente se torna numa piada, utilizada pontualmente na aula. Aceitam com resiliência, mas bem, a minha presença, sem tensão, apenas curiosidade.		
	p: "agora vamos à aula"	aula	
	p: "escrever o sumário"	sumário	
	Estabilização definitiva e organização cognitiva muito clara. Faz-se progressivamente silêncio.		
	Conteúdo da aula: Genética. Extracção do ADN do kiwi.	ADN	
	Haverá lugar a uma situação experimental.		
	Professora é muito clara e confiante, imprimindo ritmo e disciplina.		
Correcção do TPC	**OT** - é requerido o uso de uma ficha estruturada com esquemas e questões		d
	Uso de repreensão para manter o controle		r
	Repreensões seguidas de ironia submissiva por parte dos alunos.		
	Alunos procuram participar, com interesse.		
	a: "a característica é o ADN"	característica	d
	p:"asneira! O ADN é alguma característica?"	gene	
	a: "é o gene… enrolar a língua"		
	p: "isso"		
	p: "qual é o esquema que está aqui?"	árvore genealógica	
	a: "árvore genealógica"	pares de genes, dominante	

OT - é desenhada uma árvore genealógica no quadro, com transmissão da característica		
apresentação com colocação de questões curtas. Ritmo muito rápido, que aparenta funcionar como estratégia de retenção da atenção.		t
Eurico torna o esquema paroquial e cria uma tradução para termos familiares		
Eurico: "a miúda casou-se com o tipo"		
Eurico fala e olha para trás, enfatizando a tradução para a sua colega da carteira anterior, que claramente tem dificuldades em acompanhar a aula: está a protegê-la e a facilitar-lhe a matéria.	dominante, recessiva	
p: "característica dominante ou recessiva"		
características representadas com "R" maiúsculo e minúsculo. Professora procede a desambiguação e os alunos percebem melhor o esquema.	homozigótico, heterozigótico	
P:"homozigótico, heterozigótico"		d
convida à participação em coro através ênfases expressivas e de silêncios na explicação		
ocasionais chamadas de atenção ao Jaime, que se encontra algo instável		t
professora lida bem com a participação frequente do Eurico, dando-lhe razão e evitando a remodelação excessiva do discurso		
Eurico chama a atenção aos colegas que são inquiridos, enquanto em simultâneo nomeia claramente os colegas, associando-os ao esquema do quadro, num jogo pedagógico. O clima é de provocação ligeira, mas cuidadosa, à professora. Eurico sabe as respostas. A sua posição é de liderança, neste grupo e neste momento.		
Jaime procura, depois desta intervenção, participar. Cristiano senta-se ao lado de Jaime, nunca consegue responder a uma questão correctamente. Desculpa-se dizendo que não tem a ficha e que por isso não sabe quem enrola ou não enrola a língua.		d, r

	Eurico defende o colega dizendo à professora que sem o esquema ele não pode saber. Imediatamente explica ao Cristiano o significado do esquema.		t
	OT - Apresentação de xadrez Mendeliano	Xadrez Mendeliano	
	aluno chamado ao quadro para preencher esquema		d
	professora inquere sobre a probabilidade dos indivíduos terem um filho que enrola a língua	probabilidade	
Final da exposição e da correcção do TPC	a ida do colega ao quadro motiva a participação do Gonçalo		
	Professora repreende Eurico pela falha de socialização ao papel de aluno		
	p: "Eurico, devias era saber como é que te portas numa sala de aula"		d, r
	a: "não sei como é que a professora não me dá um quatro"		r
	Eurico manifesta que se sente injustiçado, com sarcasmo, mas mantém participação.		
	Gonçalo coloca uma questão, professora responde e subtiliza conceitos, inscritos dentro da linguagem científica		d
	Eurico pergunta se esses conceitos saem no teste		
Actividade experimental - Extracção do ADN	**OT** - Experiência de extracção do ADN		
	p: "vamos ver os cromossomas em conjunto"	ver, cromossomas	d
	professora saca rapidamente todo o material experimental de armários enquanto Eurico graceja		
	material é disposto em cima da mesa, criando atenção crescente: copo, triturador, gobelés, balança electrónica, álcool, 1 kiwi, sal, detergente, tubo de vidro alto, bisturi, água destilada		
	p: "Eurico, já que estás tão activo, vem cá"		
	Eurico levanta-se energicamente e satisfeito e a professora passa-lhe o bisturi. O gesto é visivelmente sentido por ambos como um gesto de confiança e Eurico torna-se imediatamente compenetrado no papel que desempenhará no ritual experimental.		

P : "descasca isto" - passa-lhe o kiwi		
P: "outro voluntário"		
Eurico sugere Cristiano. Cristiano levanta-se e vai.		
p: "água destilada. Porque é que é destilada?"	destilada	
Cristiano, que não respondia correctamente e que se encontrava há momentos em posição destrutiva, agora que participa em situação experimental, responde prontamente.		
a experiência desenvolve-se. Dois dos alunos manipulam os tubos e enchem-nos, enquanto Eurico corta o kiwi aos bocados.		
professora sinaliza activação forte da rede simbólica científica		
P: "vamos à parte *séria* da questão"		
P: "onde é que está o ADN?"	ADN	
a <coro>: "nas células"	células	
professora explica o processo através do qual o triturador será utilizado para romper membranas das células e libertar o citoplasma, bem como a utilização de dos produtos em cima da mesa para isolar o ADN das células	membranas, citoplasma, isolar	
Eurico compara todo o processo a culinária, estabelecendo paralelos com actividades domésticas, da cozinha		t
inicia-se a trituração		
P: "ele está a desfazer as membranas"	membranas	d
professora traz copo alto e alcool de um recanto		
P:" as membranas têm gorduras. O detergente destrói as membranas."		
barulho da misturadora cessa. Eurico lava as mãos e senta-se.		
P: "qual é a fórmula química do sal?"	fórmula	d
professora escreve "Na Cl" no quadro enquanto alunos proferem termos desconexos	Na Cl	
funcionário entra na sala para efectuar pequena reparação, em silêncio, procurando ser discreto. Eurico diz desafiador, mas em surdina "o que é que tu		

	queres?"		
	a mistura é vertida para o copo alto e a professora explica o processo enquanto adiciona alcool		
	passam-se alguns momentos e todos observam copo com atenção, aguardando uma reacção		
	a aula aparenta suscitar uma atenção superior. Professora aproveita para assistir funcionário		
	professora conta curiosidades sobre o ADN, exemplos tipo, de manual, caracteristicamente extensivos: "tem o comprimento de 600 viagens de ida e volta ao sol"		
	a experiência está terminada, embora o copo seja reservado para observação enquanto a reacção se completa		
Exposição de Matéria	professora reporta ao sumário para alterar o registo cognitivo e o momento de aula		
	P: "escrevi no sumário «aplicações de engenharia genética»"	aplicações, engenharia genética	
	escreve no quadro "engenharia genética"		
	pergunta ao Hugo, o que significa o termo. Eurico antecipa-se e diz que "é fazer gente". Seguidamente alguém diz "construir um ser", numa tentativa de cientifização.		t
	professora reage à última frase e integra-a no discurso, especificando		t (selectiva)
	P: "manipular genes"	manipulação de genes	
	funcionário sai, discretamente		
	muitos alunos referem o termo "clonagem"		
	a ausência de pausas e elevado ritmo de exposição é nitidamente cansativo e cria algum desconforto entre os alunos		
	professora escreve exemplos de aplicações da engenharia genética no quadro		

	é a apresentada a Produção de OGM (organismos geneticamente modificados) com o exemplo de alimentos transgénicos	OGM (uso do acrónimo), transgénicos	
	professora questiona se os alimentos transgénicos são bons ou maus		t,d (questão retórica)
	P: "são alimentos que sofreram modificações genéticas"		
	dá exemplo da introdução da característica do envelhecimento tardio	característica	
	Eurico dá exemplos de efeitos positivos e negativos de forma relevante		
	professora sequencialmente faz o mesmo utilizando o exemplo de batatas insecticidas		
	Cristiano participa: "foi mau para os escaravelhos"		
	P: "exactamente… portanto já podemos começar a discutir o que é mau"		
	os exemplos concretos motivam a participação dos alunos e servem à professora como pontos de partida para a reflexão sobre o processo de investigação científica	investigação	
	professora introduz a problemática do impacto ecológico. Alunos revelam particular atenção e gosto, fazem silêncio quando se fala de equilíbrio	ecologia, equilíbrio	
Finalização, saída	P: "está quase a tocar!"		
	professora procura ainda introduzir tópicos sobre nutrição, debitando muita informação e começando a rouquejar		
	Eurico mantém a disciplina entre os colegas, recentrando o assunto na genética. Há um acasalamento construtivo do Eurico com a professora, que funciona como instância mediadora.		
	toca		
	p: "só para terminar"		
	professora introduz rapidamente, como reflexão final, a problemática ética da manipulação genética	ética	
	os alunos saem, agitadamente		

Aula 1 - Grupo 2			
Sequencialidade/Momento de Aula	**Rituais e Interpelações Dinâmicas**	**Termos agremiadores**	**Dinâmica dominante**
Entrada	à entrada na sala a professora discute a participação numa visita de estudo. A entrada é ruidosa, mas com uma acalmia rápida. O grupo é, aparentemente, mais calmo que o primeiro.		
Estabilização	Sumário. Conteúdos idênticos ao primeiro grupo.		d
	há várias entradas na sala com atraso. Professora solicita o uso das fichas.		
Correcção do TPC	**OT** - Fichas estruturadas	genética	
	há alguma turbulência na sala. A maior parte não fez o TPC. As respostas são vagas, mas ninguém procura camuflar o seu incumprimento.		
	OT - Árvore genealógica no quadro	árvore genealógica	d

descreve transmissão da característica de enrolar a língua	característica	
a aula é pouco viva e os alunos participam pouco. Professora procura cativá-los		
p: "podem fazer a árvore genealógica da vossa família"		t
p: "enrolar a língua é uma manifestação de um gene recessivo, dominante?..."	manifestação, gene, recessivo, dominante	
professora repete os conceitos em tom autoritário e parece suscitar atenção		
recorre a interpelação ao grupo, através de ênfase e silêncio		
P: "tenho aqui 3…?...		
a <coro>: "genótipos		
explica a lógica do emparelhamento de cromossomas e a da relação com o ADN	cromossoma, ADN, homozigótico, heterozigótico	d
os alunos com ascendentes Europeus participam enquanto que os alunos negros se mantêm em silêncio		
os alunos com ascendentes Africanos aparentam estar distraídos: mexem em objectos e bancos de laboratório, balançam do alto dos mesmos as pernas		
a professora questiona sobre a transmissão da característica na árvore genealógica. Terezita, uma aluna negra, responde provocativamente "é a prima", resposta que é entendida como um ataque deliberado e sinal de desinteresse. Significativamente, o termo "primo" é utilizado com muitas acepções entre a comunidade Africana, configurando um significado global de familiaridade, ancestralidade e invariável relação entre os membros da comunidade - todos são primos.		tr
Terezita está à minha frente, na parte de trás da sala. Sabe as respostas correctas e sussurra-as timidamente, antecipando a professora, enquanto mexe num banco.		r

professora interroga directamente um dos alunos negros, Joseley, que aparenta estar desinteressadíssimo. Surpreendentemente, este responde correctamente a uma sequência de perguntas.		d
a professora prossegue, expondo a lógica da hereditariedade	hereditariedade	
os alunos participativos, sempre os com ascendentes Europeus, arriscam constantemente respostas, errando com muita frequência. Assinalavelmente, não têm vergonha de participar, contrariamente aos colegas negros, que sabem as respostas.		
Terezita, tal como Joseley, não copia o esquema no quadro. A professora interpela-os no sentido de o fazer. Existe uma enorme resistência em seguir estas indicações.		dr
p: "qual é a probabilidade de ter filhos rapazes ou raparigas?"	probabilidade	
silêncio		
Joseley dá uma resposta espontânea: "só há duas hipóteses"		
p: "então, qual é a probabilidade"	probabilidade	d
Joseley: "é um sobre dois"		
p: "e isso é o quê?"		d
Terezita efectua uma tentativa de protecção de Joseley, perante a relativa falta de integração da participação no discurso, que se torna óbvia		
silêncio		
p: "é 50%"	percentagem	d
a introdução da noção de percentagem sobrepõe-se, na apresentação, não fazendo uso do contributo e raciocínio correcto de Joseley, apesar do silêncio dos outros. Não existe reforço narcísico. Joseley retira-se para um certo mutismo		r
OT - Xadrez Mendeliano		d
professora desenha xadrês Mendeliano, falando de esperma e óvulos para discutir o género	xadrez mendeliano, esperma, óvulo,	

		género	
	insiste na noção de probabilidade, tornando a paresentação confusa: não se percebe se a lógica apresentada se refere à genética ou à matemática		
	aluna negra manifesta confusão		
	professora procura criar desambiguação, mas está criada alguma instabilidade e todos os alunos aparentam estar confusos		
	professora concentra-se mais fortemente na lógica genética, referindo novo exemplo: estica o dedo polegar e diz "encurvar o dedo"		
	faz um novo xadrez Mendeliano		d
	há ainda confusão, aparentemente provocado pelas noções probabilísticas. Professora recua ao fundo da sala e recomenda estudo, indicando páginas no livro. Volta à frente da sala e insiste na mesma ideia. Faz um silêncio dramático		
Actividade Experimental	OT - Experiência de extracção do ADN		d
	professora explica premissas da experiência, enquanto arrasta mesas. Pede voluntários. Neste grupo há menos. Levantam-se o Nuno, que é participativo, e a "melhor aluna", Vera.		
	vão buscar material		
	há alguma desordem. Professora envolve alunos em ritual		
	p: "no caderno escrevem "extracção do ADN do kiwi"	adn	
	p: "onde é que estão os genes? E o ADN?	gene, adn	
	Ruben F cria instabilidade, no fundo da sala, faz comentários irónicos em surdina, envolvendo o seu colega da frente Rúben C. Este dá algum seguimento às suas interpelações, embora mais discreto. É uma dinâmica mais ou menos permanente - aparenta ser um acasalamento defensivo-destrutivo (Ruben F, em particular parece ter dificuldades de acompanhamento da matéria), com a lubrificação simbólica dos invulgares nomes idênticos, que facilitam o estabelecimento de empatia.		r
	p: "vamos estabelecer hierarquia: gene, adn, cromossoma, núcleo, célula"	hierarquia	d

	exposição suscita atenção, embora os Ruben's criem perturbação. Ruben F faz comentário de conteúdo machista a Vera, sobre o papel da mulher na cozinha, alegando que ela é "desajeitada"		r
	o 'casal' procura arrastar Joseley para a dinâmica, de modo a formar um trio. Joseley participa marginalmente		r
	professora questiona Ruben F. Este fica silencioso. Murmura alguns termos entaramelados. Professora repreende-o		r
	Aparentemente há uma dinâmica amorosa numa das carteiras da frente. A única com um aluno de cada género.		
	professora expõe relações da matéria com disciplina de química, enquanto expõe experiência		d
	Ruben F fica definitivamente silencioso		r
	professora instrui no modo fazer o registo da experiência, prescrevendo uma estrutura que deverá originar um relatório	relatório, material, procedimento …	
	mostra resultados da experiência. Há muita atenção. Pede a todos que se aproximem e mostra também os frascos resultantes de experiências noutras turmas		
Fim da experiência, início da arrumação	alguém diz: "faltam 5 minutos"		
	p: "podem sentar-se"		d
	p: "vamos fazer só uma breve introdução a aplicações da engenharia genética"	engenharia genética	
	explicação dificultada pela agitação		
	p: "estou cansada de repetir matéria… a matéria que vem para o teste é [indica páginas no livro]"		d, r
	Toque. Saída agitada, enquanto professora relembra visita de estudo.		

Aula 2 - Grupo 1			
Sequencialidade/Momento de Aula	**Rituais e Interpelações Dinâmicas**	**Termos agremiadores**	**Dinâmica dominante**
Entrada	entrada é realizada com atraso e agitação. Primeiro dia quente do ano. Todos os alunos se encontram transpirados e agitados. Há correria nos corredores.		
	É a aula de revisões, antes do teste, mais curta, de modo a acomodar ambos os grupos no mesmo dia.		
Estabilização	professora dita sumário. Acalmia imediata.		d
	Jaime e Cristiano chegam atrasados. Professora repreende e previne que lhes vai marcar faltas por atraso		
	Entre uma constante agitação a professora revela empatia e compreensão face à pressão de uma época de testes. Acalmam-se. Propõe-lhes um trabalho sobre uma visita de estudo que realizaram.		
	a <vários>: "shhh, shhh"		
	professora informa sobre conteúdos e páginas do manual a estudar para o teste.		
	Eurico pergunta se o "63%" do seu último teste não foi bom, com orgulho		
	p: "para quem não estudou, foi"		d (repreensivo)
	Eurico fica em silêncio. Alguns risos de outros alunos.		r
Revisões	professora explica o que é engenharia genética	ciência, genética	d
	dá exemplos de manipulação genética, suscita atenção	manipulação genética	

pergunta o que é o conjunto dos genes. Várias respostas erradas. Corrige, dizendo que é o genoma. Insiste nos acrónimos	genoma	
escreve no quadro exemplos , e pede para abrir livros nas páginas correspondentes. Os alunos escrevem nos cadernos e o controle que a professora exerce é muito forte		d
enquanto fala de planeamento familiar prepara retro-projector. Descreve tratamento de infertilidade como se fosse um conto, mas utilizando termos científicos (células, embrião, genoma).	células, embrião, genoma	d,t
fala de doenças específicas de género		
Eurico comenta, inquiridor e curioso, utilizando os termos "mãe" e "homem" para se referir aos géneros feminino e masculino		t
a professora esclarece as dúvidas do Eurico dissociando a transmissão genética das doenças sexualmente transmissíveis		t,d
p: "quantos cromossomas tem um gâmeta?"	cromossoma, gâmeta	d
Eurico dá a resposta certa		
p: "às vezes são menos: trissomia 21"		
professora explica a doença. Há questões de alunos habitualmente discretos, às quais a professora responde rapidamente.		
professora expõe exemplo da fibrose quística, sintomas, tratamento genético. Pergunta qual é o tratamento. Eurico responde correctamente.	sintoma, atrofia, muco	
Professora dá outro exemplo: fígado doente		
Eurico: "tira-se e põe-se outro"		t
a resposta é logicamente correcta, mas não aceite pela professora, que aguarda, em silêncio		r
a: "transplante"		
p: "exacto" e prossegue com a explicação, falando de transplante de tecidos		d
Eurico: "se mudássemos de pele como as cobras, não envelhecíamos", em seguida fala de Lili Caneças		t

	professora aceita e tenta explicar, inserindo a ideia de células e regeneração, com exemplos de queimaduras e enxertos	célula	t
	Eurico revela a fonte do seu conhecimento: Canal História		
	professora prossegue com a explicação		
	Eurico insiste nas cobras. Professora explica estrutura da pele, fala das escamas nos répteis	derme, escamas, répteis	t
	p: "porque é que as cobras perdem a pele?"		
	Eurico disparata, faz um uso deliberado do absurdo, claramente destinado a camuflar a sua incapacidade de responder. O registo é mais ou menos comum a alguns rapazes, normalmente as raparigas só intervêm quando têm a certeza da resposta.		r
	p: "perdem a pele porque crescem"		
	professora revê conceitos, como que evocando um catálogo, enquanto segura um livro de ilustrações, tentando criar uma ordem. Alunos acompanham em côro	cariótipo, autossómico, gene, proteína, característica	d
	mostra imagem de galinhas geneticamente modificadas, sem penas. Introduz problemática ética. Fala de conflito entre economia e ética.	ética, economia	
	diz que há "bons" transgénicos		
	Eurico diz que já verificou que os tomates transgénicos e os normais são diferentes. Professora assinala que tal não é detectável a olho nú e esclarece que ele confundiu com a diferença entre uma agricultura "artificial" e uma biológica.		t
Final da aula	Grupo sai, ordenadamente e dá lugar ao segundo grupo		

Aula 2 - Grupo 2			
Sequencialidade/Momento de Aula	**Rituais e Interpelações Dinâmicas**	**Termos agremiadores**	**Dinâmica dominante**
Entrada	a entrada do 2º grupo é algo agitada. Faltam livros a alguns alunos, que vão buscar manuais à biblioteca		
Estabilização	professora diz o sumário. Revisões. Acalmia e silêncio, todos escrevem. Casal de Ruben's demora mais.		
	notoriamente, o casal tende a situar-se no canto da sala mais afastado da professora.		
	alunos que não foram à visita de estudo mostram-se particularmente agitados e dizem que "deve ter sido uma seca"		r
	p: "podia estudar-se psicologicamente o facto de que os que não foram dizerem que é uma seca"		r
	parece usar a minha presença como estratégia de controle. Não volta a ocorrer e os alunos parecem esquecer esse momento com alguma rapidez.		
Revisões	professora indica matéria para o teste. O tema é a hereditariedade	hereditariedade	d
	p: "o que é engenharia genética?"		d
	silêncio		
	p: "tem a ver com o quê?... Engenharia"		
	alunos aventam termos como engenheiro, engenho,		

	professora queixa-se da distracção que o casal lhe provoca		
	Joseley participa a todos os passos da explicação, discretamente		
	professora revela frustração pela falta de participação na sequência explicativa		
	diz para que copiem do quadro. Faz silêncio dramático. Procede com explicação, segurando o livro. Insiste no acrónimo OGM.		d
	Joseley continua a querer participar. Alunos de carteira à frente começam a participar, dando exemplos		
	Professora introduz transgénicos. Fala do gene insecticida, sempre ilustrando com imagens. Atenção crescente da turma.	transgénicos	d
	alguma disórdia sobre a matéria que foi ou não coberta na aula.		r
	professora recorda exemplos que deu em aulas anteriores. Joseley coopera e termina exemplos		Tentativa de acasalamento
	Terezita aparentemente quer excluir temas da matéria - é uma estratégia destinada a lançar confusão. Está à minha frente e muito interessada em mim. Parece-me que se quer exibir e simultaneamente oferecer resistência. No seu interesse, usa-me, dando-me a entender que o efeito do comentário inicial da professora não se dissipou por completo.		r
	professora fala de vitaminas, de cenoura, Terezita diz que não come hortaliça	vitaminas	r
	professora dá exemplos sequenciais. Fala de medicamentos e de diabetes	diabetes, proteínas, degradação	d
	fala de planeamento familiar. Enfatiza que não é um assunto apenas de mulheres. A atenção dos alunos aumenta. Fala de tratamentos de fertilidade		
	chama várias vezes a atenção ao par de Ruben's e em especial a Ruben F		
	menciona óvulos, esperma e doenças hereditárias. Dá o exemplo da hemofilia. Explica tratamento genético da hemofilia	óvulos, esperma, hemofilia, embrião	

	a sala acalma. Há faltas de material		
	professora prossegue pela análise dos cromossomas, fala de pares autossómicos. A participação dos alunos é quase nula	autossómico	
	nova chamada de atenção a Ruben F		
Final da Aula	Aula acaba. Professora verbaliza frustração por não conseguir terminar revisões e porque nota que ninguém estudou		
Saída	Alunos saem agitadamente		

Aula 3 - Grupo 1			
Sequencialidade/Momento de Aula	**Rituais e Interpelações Dinâmicas**	**Termos agremiadores**	**Dinâmica dominante**
Entrada	Esta é a aula a seguir ao teste. O tempo será repartido pelos dois grupos e será feita a correcção do teste.		
	vários alunos chegam atrasados. Há, já agitação de fim de período e a aula decorre a seguir a Educação Física - alguns alunos carregam pastas de outros colegas que ainda não chegaram.		
	imediatamente à entrada é anunciado por um aluno, em jeito de arauto, que o Eurico faz 16 anos		
Estabilização	p: "correu bem, o teste? Estudaram?"		
	hesitantes "sins" e "nãos"		
	a: "tinha palavras muito difíceis"		
	a professora não parece acolher bem este comentário		
	p: "os testes não estão nada bons. Estão de acordo com o estudo que fizeram"		r
	chegam os últimos alunos atrasados		
	há uma rapariga que diz sentir-se indisposta. Olho-a com atenção: esguia, não há		

	nada de evidentemente anormal, num primeiro olhar		
	Eurico entra, finalmente e dramático. Traz uma guitarra num saco, que pendura enquanto lança provocações.		
	abre todas as janelas, com agitação, sob o pretexto de que a sua colega se sente mal. Movimenta-se muito e ocupa todo espaço. É maior do que os seus colegas e parece usar o seu físico para suscitar respeito pelas suas atitudes. Encontra-se dividido entre a excitação do seu aniversário e um sentimento de protecção face à colega. todo o contexto da aula é atípico.		
	professora indica uma estrutura para o relatório da visita efectuada		
	a aluna que se sente mal é levada à enfermaria por uma funcionária, que entretanto foi chamada		
	Eurico manifesta preocupação		
	embora não excessivamente, a rapariga é algo magra e, na sequência de uma aula de educação física manifesta sintomas ligeiros que me parecem simplesmente de fraqueza. Conjecturo que sofra de anorexia ou bulimia em estado precoce. Mais tarde a professora confirma a bulimia		
Correcção do teste	Professora recorre ao manual e evoca exemplos a partir do mesmo, enquanto efectua a correcção		d
	P: "a vossa confusão foi..."		
	as questões e as suas respostas correspondem, muito exactamente à evocação dos termos agremiadores utilizados nos rituais de aula.		
	Eurico antecipa todas as respostas		
	professora usa o quadro. Pendura um diagrama com as diversas estruturas estudadas		
	p: "quantos cromossomas existem numa célula? São 46, porque…"		
	prossegue, vai desenhando no quadro		
	Eurico brinca, finge que não sabe as respostas, para no momento seguinte demonstrar que as sabe		
	Finalmente, Eurico refere directamente o seu aniversário, aparentemente		r

	frustrado pela professora não o ter feito. Canta em surdina cânticos da claque do Benfica "SLB, SLB, SLB". O Benfica ganhou uma taça recentemente.		
	professora ridiculariza algumas respostas, sem evocar nomes e sem chacota		d,r
	Eurico continua fazer o mesmo jogo: responde mal e em seguida responde bem		
	alguns alunos brincam com as suas próprias respostas, certas e erradas e gozam uns com os outros		
	estabelece-se a relação habitualmente construtiva entre a professora e o Eurico: ela integra os seus contributos e transforma-os, assumindo que ele coopera com a exposição. Começa a dar as respostas a um conjunto de frases onde era necessário inserir uma palavra		
	p: "qual é o cientista"		t
	Eurico: "eu escrevi «núcleo», porque sabia lá..."		
	p: "…pois, e voltaste a escrever na seguinte…"		
	p: "…é…"		
	p: " as resposta seguinte é «núcleo»"		
	Eurico acalma, por fim. A sua intervenção aparentou servir instrumentalmente a exposição, servindo perfeitamente o contexto atípico da aula, funcionado como harmonizador. Por sua vez, o reforço narcísico da professora acalmou finalmente o Eurico.		
	professora prossegue, desenhando diagramas no quadro e evocando conceitos: cromossomas, genes alelos		d
	Eurico diz: "não sei porque é que não me dá quatro". Eurico passou no teste, mas com um nível baixo.		
	p: "hmmmm… autoavaliação: pontualidade, participação na altura correcta"		r
	professora desenha uma árvore genética		d
	Eurico mantém uma postura displicente, embora esteja calmo. Notoriamente aguarda o fim da aula, mas vai respondendo e participando		
	professora elabora xadrez Mendeliano		d
	os exemplos utilizados para ilustrar parecem muito codificados, algo		

	distanciados da realidade local - menciona albinismo - e fica no ar uma certa aridez		
Final da Aula	professora dá os parabéns ao Eurico. O grupo sai.		

Aula 3 - Grupo 2			
Sequencialidade/Momento de Aula	**Rituais e Interpelações Dinâmicas**	**Termos agremiadores**	**Dinâmica dominante**
Entrada	professora adverte sobre sessão de esclarecimento sobre educação sexual que alunos de medicina irão fazer à aula		
	o conteúdo da aula é idêntico ao do outro grupo		
Estabilização	menciona estrutura do relatório a elaborar sobre visita de estudo: título, introdução, descrição, conclusão		d
	o 'casal' de Ruben's cria alguma perturbação. Procuram envolver Joseley, atirando uma borracha. Hoje Joseley participa mais na perturbação e joga com a borracha durante um bom bocado.		r
	p: "não me ponham 20 folhas"		d
	a: "pode ter imagens"		

	p: "pode e deve"		
	Ruben F pergunta a Joseley: "quanto é que tiveste, *black*?"		
	Joseley, não gosta do trato, embora seja discreto. Demora um pouco na resposta e responde, por fim, orgulhoso "Bom"		
Correcção	Excitação com a evidência de respostas certas e erradas entre os alunos		
	timidez dos alunos com origens Africanos, embora a maior parte tenha tido resultados satisfatórios, com a excepção da Terezita.		
	os alunos que participam mais são os que se encontram no limiar entre a positiva e a negativa		
	rapaz na carteira com rapariga, o Tiago, conferencia intensamente com a colega, até que manifesta à professora que se sente injustiçado. Estende o teste À professora		
	professora explica os erros e explicita o critério de cotação da resposta		d
	torna-se muito explícito que os critérios visam, fundamentalmente, identificar a aplicação dos termos agremiadores e não o raciocínio lógico. A professora chega ao ponto de justificar os critérios evocando a etimologia dos conceitos		d
Final da aula	professora pede para arrumar bancos		d

Aula 4 - Grupo 1 e 2			
Sequencialidade/Momento de Aula	**Rituais e Interpelações Dinâmicas**	**Termos agremiadores**	**Dinâmica dominante**
Entrada	Último dia de aulas do 2º período. A aula é conjunta, com os dois grupos. A sala está cheia.		
	Apesar de algum ruído, a atmosfera é leve e descontraída.		
Estabilização	Os alunos encontram-se fora dos seus lugares habituais		
	vai ser feita auto-avaliação		
	professora faz distribuição das fichas, chamando os nomes, visto que não sabe onde se encontram os alunos		
	Eurico chega tarde e fica nitidamente pouco à vontade por não poder ocupar o seu lugar habitual		
Auto-Avaliação	p: "para auto-avaliação são os mesmos critérios que no período passado: atitude, participação, TPC, testes"	atitude, participação, tpc, testes	d
	há algum burburinho e desorganização		
	p:"porque é que na actividade [esclarecimento de educação sexual] se portaram bem e aqui não?"		r,d
	Eurico: "porque foi interessante e as aulas são uma seca"		r
	p <para todos>: "como é classificam a actividade?"		
	a <côro>: "Bom"		
	p : "porquê?"		
	a: "tinha erros…"		
	o tom dos alunos não é totalmente entusiasta. Percebo que o "Bom" corresponde à adopção da escala de classificação dos testes. Portanto, a actividade não foi "Muito Bom". Percebe-se que os erros a que se referem são ortográficos… aplicam sobre os alunos de medicina exactamente os mesmos critérios que são utilizados com eles...		d
	Eurico, que não expressou nada de negativo, tentando proteger colegas: "…erros de apresentação!?..."		
	professora dá uma lição de moral sobre o trabalho gratuito que estudantes de medicina fizeram na actividade		
	vai chamando os alunos e faz comentários pessoais em surdina, evitando que eles se sintam expostos perante mim e os colegas		

Fichas da disciplina de ciências e teste de avaliação

ESCOLA BÁSICA

CIÊNCIAS NATURAIS - 9º Ano

Ficha de Avaliação

Nome _____ N.º ____ Turma ____ __/__/09

Avaliação _____ Prof.ª _____ Enc. Ed. _____

1 - A figura 1 ilustra a hierarquia estrutural do material genético.

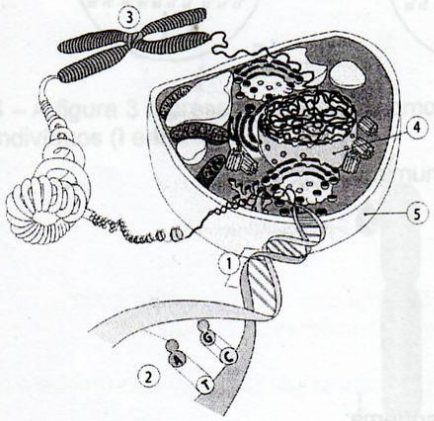


Fig.1

1.1– Indica o número da figura que representa:

1,5x5

- o núcleo ____
- o gene _____
- os cromossomas ____
- a membrana citoplasmática ____
- o ADN ____

1,5x7 **1.2**– Classifica como verdadeira (**V**) ou falsa (**F**) cada uma das seguintes afirmações relativas à molécula de ADN.

___ A molécula de ADN é constituída por duas cadeias de sequências de nucleótidos.
___ O gene é a unidade molecular básica do ADN.
___ A informação genética encontra-se codificada na sequência das bases dos nucleótidos ao longo da molécula de ADN.
___ Cada nucleótido é constituído por uma base azotada, um grupo fosfato e uma molécula de açúcar.
___ Cada indivíduo recebe todo o ADN de um dos progenitores no momento da fecundação.
___ O ADN encontra-se no citoplasma das células eucarióticas.
___ Uma sequência de ADN que codifica uma proteína designa-se gene.

4 **1.3**– Dispõe os níveis de organização da informação genética de **I** a **IV**, do mais simples para o mais complexo.

I – Nucleótido
II – ADN
III – Gene
IV – Cromossoma

_____

1

2 – Observa os esquemas da figura 2 que representam cariótipos de diferentes células humanas.

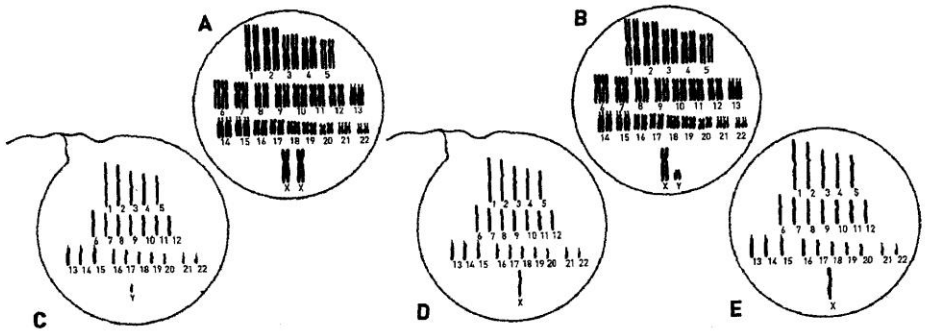


Fig.2

2.1– Quantos cromossomas existem numa célula humana:

a) da pele?_____
b) sexual? _____

2.2 – Quais são os cromossomas sexuais?

a) no homem?_____
b) na mulher? _____

2.3 - Atribui a cada afirmação uma das letras do esquema:

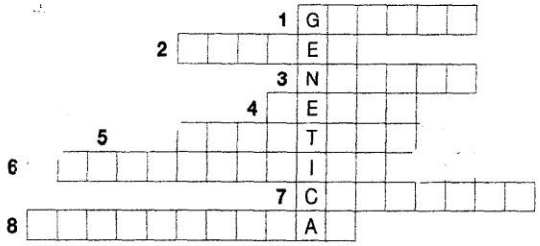
___ Cariótipo de uma célula feminina.
___ O ovócito transporta apenas metade dos cromossomas da célula que o originou.
___ Cariótipo de uma célula masculina.
___ Espermatozóide que, na união com o ovócito, pode originar uma menina.
___ O espermatozóide tem um cromossoma que só existe no sexo masculino.

2.4 – Indica a probabilidade, expressa em percentagem, de um casal ter:

a) uma menina_____
b) um menino _____

Utiliza o quadro mendeliano

3 – Completa o crucigrama: 1,5 x 8



1 – Termo que designa o património genético de um indivíduo.
2 – Fundador da teoria da hereditariedade.
3 – Estrutura celular onde se encontra o ADN.
4 – Sectores do ADN que correspondem aos factores hereditários.
5 – Conjunto de características que resultam da expressão do genótipo.
6 – Ser vivo resultado da alteração do seu património genético.
7 – Tecnologia da manipulação genética que origina indivíduos iguais uns aos outros.
8 – Estruturas visíveis durante a divisão celular onde se encontram os factores hereditários.

4 – A figura 3 representa o par de cromossomas número 11 do cariótipo humano em dois indivíduos (I e II).

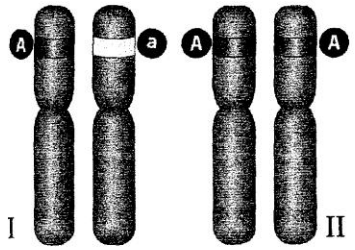


Fig.3

3 **4.1 – Indica o que representam as letras A e a?** _____

4 **4.2 – Qual o gene que se manifesta no indivíduo I?** ___
Justifica._____

4,5 **4.3 – Qual dos indivíduos é homozigótico para a característica em estudo?** _____ **Justifica a tua resposta.** _____

6 – O aumento da população mundial tem estimulado o incremento da produção alimentar. Em resposta a este incentivo, a genética desenvolveu várias técnicas para a produção de alimentos transgénicos. Mas, não há um consenso na comunidade científica em relação a estes procedimentos.

4 **6.1 – O que são alimentos transgénicos?** _____
_____

4 **6.2 – Explica a razão da comunidade científica não estar de acordo em relação à produção de alimentos transgénicos.**_____
_____

4 **6.3 – Refere dois exemplos da aplicação da engenharia genética.** _____

5 – Na espécie humana, o albinismo é uma alteração hereditária caracterizada pela ausência de pigmentação, no revestimento exterior do corpo, determinada pelo gene recessivo. A árvore genealógica, representada na figura 4, refere-se a uma família com casos de albinismo.

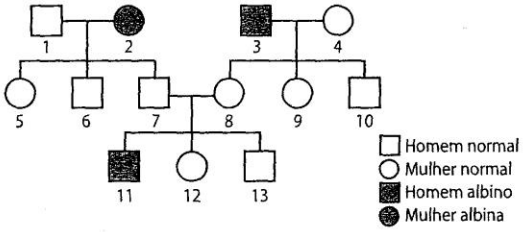


Fig.4

5.1 – Classifica como verdadeira (**V**) ou falsa (**F**) cada uma das seguintes afirmações, relativas à transmissão do gene do albinismo na família considerada na figura 4.

___ O gene para o albinismo manifesta a sua informação, quando um indivíduo recebe o gene de cada progenitor.
___ O indivíduo 7 apresenta o gene para o albinismo.
___ O indivíduo 8 não apresenta o gene para o albinismo.
___ O gene para o albinismo manifesta sempre a sua informação.
___ A pele do indivíduo 3 é despigmentada.
___ A pele do indivíduo 8 é despigmentada.
___ A cor da pele do indivíduo 2 é normal.
___ O indivíduo 6 pode apresentar o gene para o albinismo.

5.2 – Indica dois indivíduos da família que são, certamente, heterozigóticos._____

5.3 – Elabora o xadrez mendeliano do casamento efectuado entre os indivíduos 7 e 8, identificando o indivíduo 11.

(Usa a seguinte simbologia: A – indivíduo normal; a – albinismo.)

ESCOLA BÁSICA

Ciências Naturais – 9º Ano

Ficha de trabalho nº

Nome _____ **Nº** _____ **Turma** ___ ___/___/___

1 Completa os espaços em branco das frases que se seguem, com os termos apropriados.

1.1 O conjunto de informações _____ que cada ser vivo recebe dos progenitores designa-se herança _____.

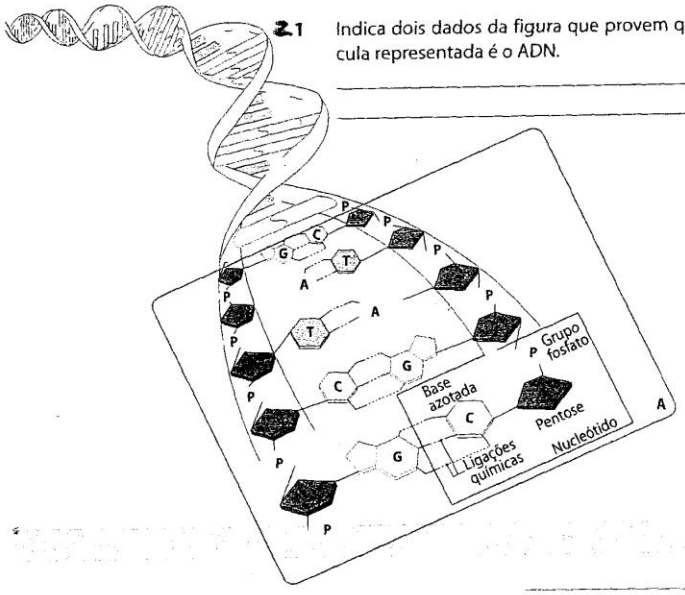
1.2 O _____ é uma molécula _____ constituída por sequências de nucleótidos que formam uma _____ _____.

1.3 Os _____ são constituídos por uma molécula de açúcar, um grupo _____ e por bases _____.

1.4 A determinação do _____ na espécie humana está condicionada pelo _____ sexual transportado no _____.

1.5 O _____ das células _____ é a sede da informação _____.

2 O esquema seguinte representa o modelo de dupla hélice do ADN.



2.1 Indica dois dados da figura que provem que a molécula representada é o ADN.

_____

_____

2.2 Com base nos dados da figura, indica a correspondência entre as bases azotadas das cadeias que constituem o ADN.

_____

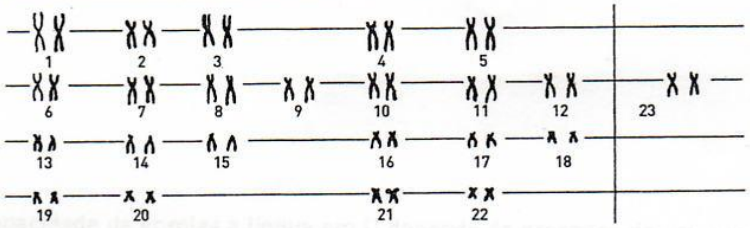
2.3 Refere a constituição de cada nucleótido.

_____

2.4 Indica o número de nucleótidos (assinalados pela letra A) representados na figura.

_____

3. A figura seguinte representa, esquematicamente, o número característico de pares de cromossomas de um indivíduo da espécie humana.



3.1 Indica o número de cromossomas característico da espécie humana.

_____

3.2 Identifica o sexo do indivíduo cujos cromossomas estão representados na figura.

_____

3.3 Refere a origem dos cromossomas sexuais do indivíduo.

_____

3.4 No momento da fecundação, o espermatozóide do pai deste indivíduo continha:
(A) somente o cromossoma sexual Y. ☐
(B) somente o cromossoma sexual X. ☐
(C) metade dos autossomas e o cromossoma sexual X. ☐
(D) metade dos autossomas e o cromossoma sexual Y. ☐
(Assinala a opção correcta.)

3.5 Justifica a opção anterior.

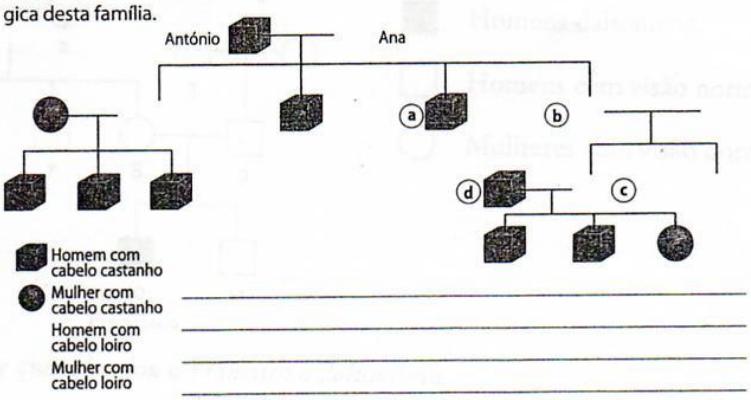
_____

_____

4 O António tem o cabelo castanho e casou com a Ana que tem o cabelo loiro. O casal teve quatro filhos:
– o Rui com cabelo loiro;
– o João com cabelo castanho;
– o José com cabelo castanho:
– a Sara com cabelo loiro.

A Eduarda casou com o Rui e teve três filhos: todos de cabelo castanho. A Sara casou com o Pedro e teve duas filhas com o cabelo loiro. Uma das filhas de Sara (Inês) casou com o Paulo e teve dois rapazes com o cabelo castanho e uma rapariga com o cabelo castanho.

4.1 A partir dos dados fornecidos, identifica os indivíduos (a, b, c e d) da árvore genealógica desta família.



_____

_____

_____

_____

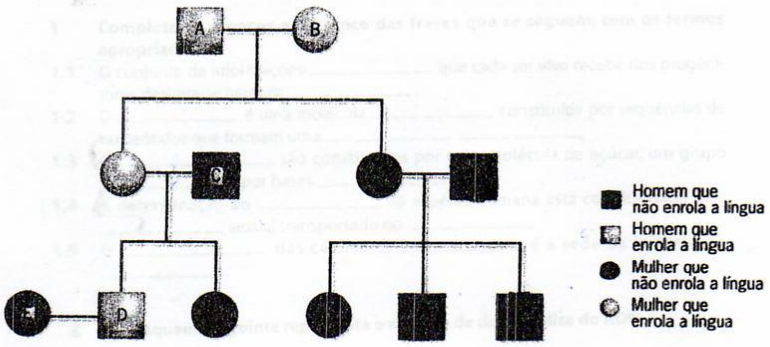
4.2 Indica o conjunto de informações para a cor do cabelo:
a) do Rui; _____
b) do José; _____
c) do marido de Sara. _____

4.3 Explica por que razão os filhos da Inês têm o cabelo castanho.

_____

_____

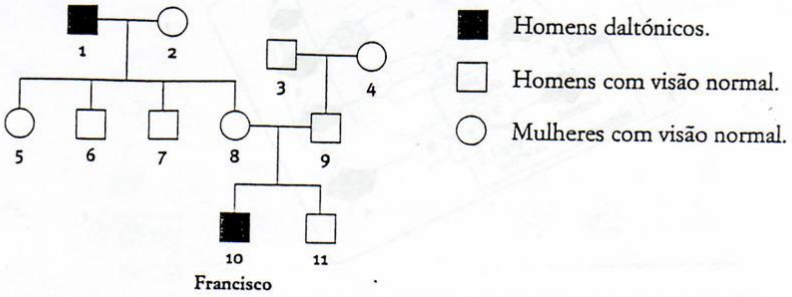
5. A capacidade de enrolar a língua em U depende da presença de um gene dominante (R).



5.1. Escreva o genótipo possível dos indivíduos A, B, C e D.

5.2. Qual a probabilidade de o indivíduo D ter filhos que enrolem a língua?

6. A arvore genealógica que se segue refere-se à transmissão do daltonismo na família do Francisco. Observa-a atentamente e responde às questões.



6.1 *Indica de quem herdou o Francisco o daltonismo.*

6.2 *Indica os indivíduos portadores do gene do daltonismo, mas não daltónicos.*

6.3 *Escreve o genótipo dos indivíduos 1, 3, 8, 9 e 11.*

Anexo 5 – Descrição e conteúdo dos índices PISA construídos

Abaixo apresenta-se uma listagem de índices calculados a partir dos questionários aplicados no contexto do PISA 2006. São apenas apresentados os índices calculados por nós, devendo ser consultado o manual estatístico do PISA para uma explicação dos conteúdos dos indicadores pré-definidos.

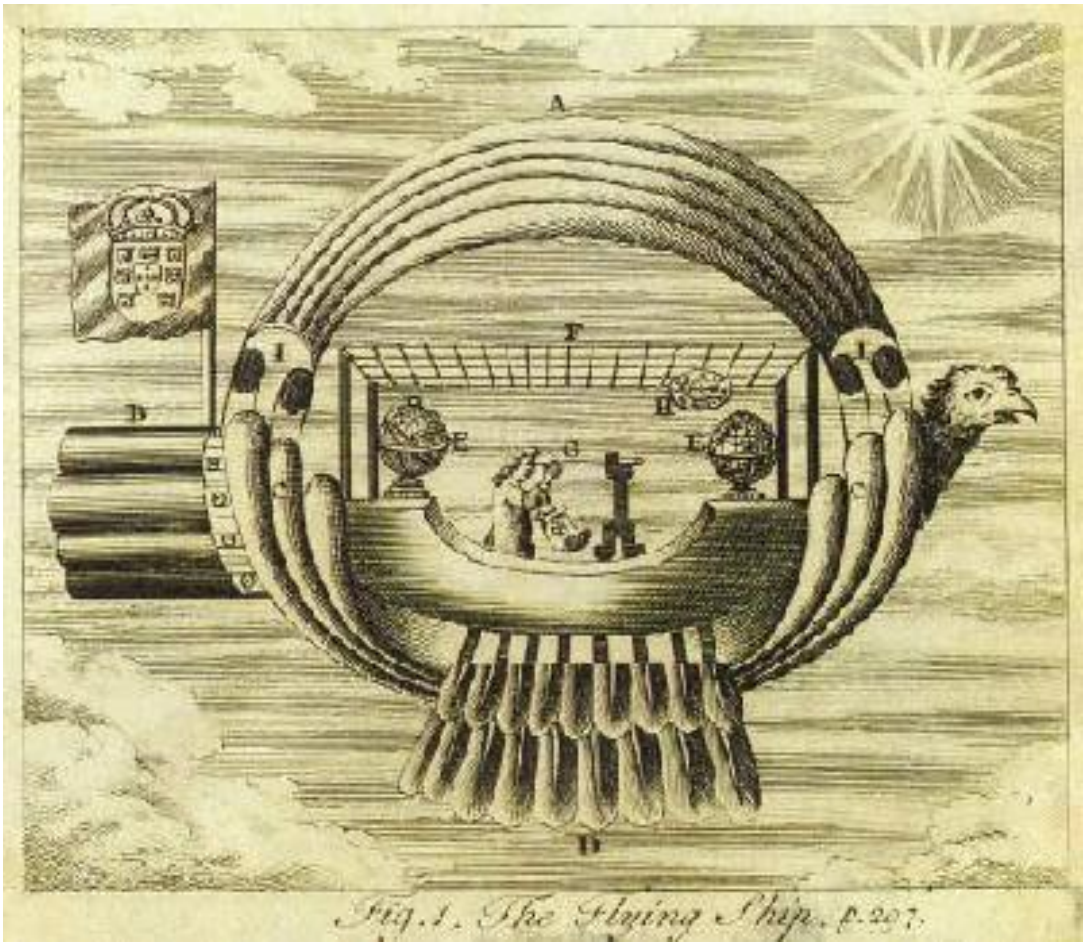
Todos os índices se encontram normalizados, consistindo num número de 0 a 100, calculado a partir da média aritmética simples da soma das variáveis *dummy* apuradas a partir das questões, vezes 100:

Ex. $EspaçoEstudo = \frac{\sum^{dummies} (st13q01, st13q02, st13q03)}{3} \times 100$

A coluna da direita expõe o nome das variáveis, a do centro fornece uma explicação sumária sobre o conteúdo das mesmas e a coluna da direita indica as questões utilizadas para extrair a informação subjacente aos índices. As questões encontram-se expressas na codificação PISA, correspondendo as iniciais st e sc aos inquéritos aos estudantes (student) e às escolas (school), respectivamente, indicando os primeiros algarismos a questão em cada inquérito e os segundos (qii), a alínea, nessa questão. São igualmente dadas algumas indicações sobre recodificações específicas, para além das transformações em *dummy*.

Indicadores Individuais		
Nome	Descrição	Questões do Inquérito PISA
EspaçoEstudo	Amenidade do espaço de estudo (espaço reservado, secretária, silêncio)	st13q01, st13q02, st13q03
MateriaisEduc	Disponibilidade materiais educativos em casa (material informático, livros, dicionários)	st13q04, st13q05, st13q06, st13q07, st13q11, st13q12
BensLuxo	Posse de bens de luxo (leitores de DVD, pratos de satélite, máquina de lavar loiça…)	st13q13, st13q14, st13q15, st13q16, st13q17
BensCulturais	Acesso a bens culturais (literatura, obras de arte)	st13q08, st13q09, st13q10
BensDomesticos	Índice compósito dos bens acima (todos os bens domésticos)	todas acima + st15 (recodificada para mais de 100)
BensTotais	Índice de riqueza. Incorpora bens domésticos totais e indicadores sobre a posse de múltiplos bens do mesmo tipo.	todas acima + st14Q0i (recodificadas para 2 ou mais)

Indicadores de Escola		
Nome	Descrição	Questões do Inquérito PISA
Insucesso	Percentagem de repetentes (indica nível mais alto dos ciclos de ensino existentes na escola)	sc05 (recodificada para fornecer o valor mais elevado)
RecHumanos	Nível de dotação em recursos humanos (manifestação de falhas em áreas de ensino/técnicas específicas)	sc14q01, sc14q02, sc14q03, sc14q04, sc14q06 (recodificadas para "afecta" vs "não afecta")
RecMateriais	Nível de dotação em recursos materiais (materiais didáticos, audiovisuais, software…)	sc14q07, sc14q08, sc14q09, sc14q10, sc14q11, sc14q12, sc14q13
NivelRecursos	Nível de dotação total em recursos humanos e materiais	RecHumanos + RecMateriais
EnvolvimentoPais	Grau de informação prestada por iniciativa da escola, sobre alunos, outras escolas, panorama nacional e nível de pressão/interesse dos pais (absentismo, interesse generalizado)	sc15q01, sc15q02, sc15q03, sc16 (sc16 recodificada para muita e pouca pressão)
ExigAssess	Nível de exigência do sistema de avaliação (assessment) da actividade escolar (diversidade das instâncias avaliadas e existência de controle superior)	sc17q01, sc17q02, sc17q03, sc17q04, sc17q05
SelectivEsc	Grau de selectividade/segregação à entrada da escola (necessidade de residência, recomendações, níveis de notas, conformação ideológica…)	sc19q01, sc19q02, sc19q03, sc19q04, sc19q05, sc19q06
EnvolvEcon	Nível de envolvimento da escola com o tecido económico local (ida a feiras de emprego, visitas de empresários à escola, visitas a empresas locais, estágios)	sc23q01, sc23q02, sc23qo3, sc24 (sc24 recodificada em dummy para existência de estágios)
LigExt	Nível de ligação da escola ao exterior (envolvimento com tecido económico + excursões, visitas de estudo, visitas a mudeus, aulas leccionadas por elementos externos)	EnvolvEcon + sc20q05, sc22q01, sc22q02


A
F
D
E
G
E
B
Fig. 1. The Flying Ship. p. 207.